



CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ITAITUBA-CESUPI
FACULDADE DE ITAITUBA - FAI
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA O MAGISTÉRIO
SUPEIOR

DALIANE DE SOUZA SILVA

**CRÔNICAS DE RUBEM ALVES: Estratégia de construção de
sentido**

Itaituba-PA

2018

DALIANE DE SOUZA SILVA

CRÔNICAS DE RUBEM ALVES: Estratégia de construção de sentido

Artigo de pós-graduação apresentado à Faculdade de Itaituba para obtenção do título de Especialista em Docência para o magistério Superior.

Orientadora: Dra. Djalмира de Sá Almeida.

Itaituba-PA

2018

SILVA, Daliane de Souza.

UM ESTUDO DAS ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NAS
CRÔNICAS DE RUBEM ALVES

. Daliane de Souza da Silva – Itaituba: CLPP da FAI, 2016. 40 Fls.

Orientadora: Prof^a Railane Esmeralda Figueira, Esp.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Faculdade de Itaituba-FAI, Curso de Letras, Licenciatura Plena em Letras, Itaituba, BR-PA, 2016.

1. UM ESTUDO DAS ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NAS
CRÔNICAS DE RUBEM ALVES

DALIANE DE SOUZA SILVA

**CRÔNICAS DE RUBEM ALVES: ESTRATÉGIAS DE
CONSTRUÇÃO DE SENTIDO.**

Artigo de pós-graduação apresentado à
Faculdade de Itaituba para obtenção do título
de Especialista em Docência para o
magistério Superior.

Orientadora: Dra. Djalmira de Sá Almeida.

BANCA EXAMINADORA

Avaliador: _____ Nota: _____
Prof. Esp.

Orientadora: _____ Nota: _____
Prof^a Dr. Djalmira de Sá Almeida

Avaliador: _____ Nota: _____
Prof. Esp.

Resultado: _____ Média: _____

Data: 12 de Novembro de 2018.

“Eu vi Rubens Alves pela primeira vez em uma sala da UNICAMP. Ele estava falando sobre Freud e de repente interrompeu a aula para que pudéssemos apreciar um belíssimo por do sol. O que senti foi admiração à primeira vista.”

Isabel Ramirez, Grupo Canoeiros.

Dedico este trabalho a Deus, minha maior fonte de força e sabedoria e à minha família, que são os maiores representantes do amor de Deus aqui na Terra.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela saúde e pela sabedoria que tem me proporcionado durante esses quatro anos, e por ter me ajudado a finalizar a primeira etapa dessa caminhada.

Agradeço também aos meus pais, Francisco Alexandre da Silva e Maria Auxiliadora de Sousa Silva pelo apoio e por todas as vezes que eu precisei e eles estavam sempre disponíveis para mim.

Ao meu irmão Caio Alexandre da Silva e irmãs Rosana Alexandre da Silva e Roseane Alexandre da Silva por terem dado um apoio mais que especial na minha vida.

Não poderia deixar para trás os meus lindos amigos e minhas amigas que estiveram me animando durante esses quatro anos que não foram fáceis, porém, bem mais importante do que quaisquer outros quatro anos que já tive e que terei de ter durante toda a minha vida. Niucéia Silva e Silva, Iolanda dos Santos, Lediléia Pereira e Edivaldo dos Reis, esses que foram bem mais que simples amigos, foram especiais e ajudaram a me manter firme nessa caminhada que não foi nada fácil, mas assim como tem suas dificuldades teve também ótimos benefícios que levarei para vida toda, uma vez que quando se adquire conhecimento jamais se perde.

A minha querida Professora Railane Esmeralda Cruz Figueira, por ter me ajudado a realizar esse projeto de tal maneira que me senti segura e me dediquei o quanto pude para tornar esse sonho numa grande vitória.

Agradecer com grande carinho a FAI – Faculdade de Itaituba por ter me recebido de braços abertos e por ter sido a primeira faculdade da minha vida, pois tudo se tem um começo e para mim foi prazeroso começar em uma instituição que me recebeu com tanto carinho que me fez me sentir em casa e persistir nessa jornada encantadora.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como proposta básica compreender, a partir do suporte teórico da Linguística Textual e da Parábola, os mecanismos construção dos sentidos do texto escrito, considerando as crônicas produzidas por Rubem Alves. Desse modo, é importante que se entenda a importância desses pressupostos teóricos da Linguística para que o texto seja analisado por meio de algumas estratégias discursivas, considerando mecanismos da Parábola (recurso muito usado por Rubem Alves) observando, sobremaneira, os efeitos destas na produção e na construção dos sentidos, que são evidenciadas nas crônicas do referido autor. Observa-se que tais estratégias funcionam não apenas no sentido de explicitar de maneira exaustiva todos os sentidos que podem ser construídos a partir do texto, mas, sobretudo, funcionam como mecanismos importantes no processo de construção dos objetos de discurso e no seu compartilhamento com o leitor. Na Parábola, uma história é projetada sobre a outra. Através de metáforas e de outros personagens, se entende situações e sentimentos difíceis de se explicitar, senão por meio da parábola. É nessa perspectiva que este trabalho se enquadra, ou seja, há uma necessidade de se vislumbrar uma relação de compartilhamento de informação subjacente ao texto, entre autor e leitor. Por meio de pesquisas metodológicas, em que vários autores como Koch, Tunner, A análise das estratégias de formulação e de discursos, evidencia o complexo processo de elaboração dos textos e, a parábola é uma dessas estratégias que se evidencia, neste trabalho, em duas crônicas de Rubens Alves que foram o objeto de pesquisa: A pipoca e O povo. Assim, a parábola é uma estratégia explorada pelo cronista que procura encaminhar a construção dos sentidos para, não somente se fazer entender, mas, sobretudo para negociar com seu interlocutor os sentidos.

PALAVRAS-CHAVES: Linguística Textual, Parábola, Efeitos de Sentido, Crônicas.

1 INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Pós-Graduação propõe uma investigação sobre os efeitos de sentidos do texto permeados por mecanismos teóricos da Linguística Textual e pela Parábola, como estratégia de construção de significados e os desafios que promove à Educação, tendo como objeto de análise duas crônicas produzidas por Rubem Alves: “A pipoca” e “O povo”.

A capacidade que a mente humana tem de fazer projeções é uma das questões fundamentais da peculiaridade e supremacia da espécie, essenciais para a sobrevivência. É por conta disso que se pode utilizar textos literários não só como leitura e entretenimento, mas também, em alguns casos, para educar, moralizar e persuadir. No caso específico das crônicas analisadas neste trabalho, percebe-se a reflexão ocasionada pelo uso da parábola que evidencia metáforas e comparações surtindo efeito moralizador, dado o senso crítico suscitado por questões que envolvem cidadania e valores pessoais.

Rubem Alves tem a capacidade de se dirigir ao leitor, nas produções de suas crônicas e, ao fazer isso, age como se estivesse dando um conselho, mostrando um caminho ou mesmo fazendo constatações e reflexões sobre a vida. Essa característica tem uma forte influência da autodenominação que ele faz de si, ao se declarar psicanalista.

Nesse sentido, para entender as estratégias de efeitos de sentido provocados no texto, recorre-se à Linguística textual que baseada nos pressupostos teóricos pesquisados considera o texto como o próprio lugar da interação verbal e os interlocutores, como sujeitos ativos empenhados dialogicamente na produção de sentidos. Essa abordagem tira o leitor do comodismo da compreensão textual que vislumbra apenas o que está explícito textualmente e o insere numa perspectiva de “caçador” de sentidos por meio de estratégias que permitem o entendimento mais pleno do que está dito nas entrelinhas e nem sempre chega até o leitor.

Mediante esse contexto teórico, as crônicas de Rubem Alves se tornam um objeto valioso de análise das estratégias de produção de sentido, uma vez que as práticas discursivas deste autor envolvem reflexões acerca de temas cotidianos e comportamentos humanos, além da utilização de recursos como

metáforas e parábolas que tornam os seus textos ainda mais instigantes e passíveis de análises.

A metodologia adotada neste trabalho é a pesquisa bibliográfica, que será abordada adiante. Como fundamentação teórica tem-se os postulados da Linguística Textual, a ser tratada no primeiro item dessa monografia. Em seguida foi feita uma explanação dos pressupostos teóricos da parábola e, por fim, são analisadas duas crônicas de Rubens Alves: “A pipoca” e “O povo”

Considerar essas estratégias de análise é uma das formas mais eficazes de dar sentido ao texto e de se debruçar sobre a análise das crônicas de forma contundente e eficiente, o que torna este trabalho fundamental para o público acadêmico e estudantes em geral que têm interesse por interpretação de textos.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LINGUÍSTICA TEXTUAL: DIFERENTES MOMENTOS

A Linguística Textual é um ramo da Ciência da Linguagem que surge com a nova perspectiva diante do conceito de texto. Por conta da natureza deste trabalho, não se pode, de maneira alguma, ser exaustivo no tratamento desta e das outras teorias/ metodologias que influenciaram na constituição e consolidação da Linguística Textual. Tem-se, dessa maneira, o propósito de se fazer um breve retrospecto, visando lembrar os principais momentos que marcaram fases distintas, no intuito de compreender melhor a sua influência em cada período da Linguística Textual.

De acordo com Koch (2004), a Linguística Textual surgiu na Europa, mais especificamente na Alemanha, na década de 1960, como resultado de inquietações em torno das perspectivas teórico-metodológicas até então adotadas para a análise de frases de forma isolada e descontextualizada. Seu desenvolvimento, conforme cita Bentes (2006), não foi homogêneo, mas, de uma forma geral, podem-se elencar três fases com preocupações teóricas bastante diversas entre si: a *análise transfrástica*, a *gramática de texto*, e a *teoria do texto*.

De acordo com Koch (2006) as análises transfrásticas são alvo de muitas críticas pelos estudiosos da linguagem, uma vez que elas não consideram o texto como o objeto de análise, o olhar percorrido para se entender questões relacionadas à linguagem é apenas da frase para o texto, tornando, dessa forma uma análise limitada.

[Nesta fase] muitos autores debruçaram-se sobre os tipos de relações (encadeamentos) que se estabelecem entre enunciados, bem como a articulação entre tema- rema (na perspectiva da Escola Funcionalista de Praga), a seleção dos artigos em enunciados contínuos e assim por diante. Assim, as pesquisas se concentravam prioritariamente no estudo dos recursos de coesão textual, a qual, para eles, de certa forma, englobava o da coerência, nesse momento entendida como mera propriedade ou característica do texto (KOCH, 2006:05).

Aliás, as análises transfrásticas surgiram a partir da observação de que certos fenômenos não poderiam ser explicados pelas teorias vigentes na época que se baseavam apenas no estruturalismo exacerbado, que deixa de lado

qualquer estudo que vai além do que está escrito na superfície do texto. Dessa forma, se deixaram de lado fatores imprescindíveis para análise textual por ultrapassarem os limites da frase simples e complexa: a co-referenciação (anáfora); a correlação de tempos verbais (“*consecutio temporum*”); o uso de conectores interfrasais.

Conforme as inquietações iam surgindo, de forma paulatina, porém, percebeu-se que os elementos coesivos não eram essenciais para a compreensão do sentido global do texto, uma vez que, muitas vezes, eles não se encontravam presentes no texto e, mesmo com essa ausência, “o ouvinte/leitor [consequia] construir o significado global [de qualquer] sequência, porque [era capaz] de estabelecer as relações lógico-argumentativas entre as partes do enunciado” (GALEMBECK, 2010:70).

Nessa perspectiva, vai surgindo um novo paradigma na tentativa de se entender o texto, surgem as gramáticas do texto, visando superar as restrições dos fenômenos tratados pelas análises transfrásticas, buscou contemplar o papel do falante e sua competência linguística na produção e interpretação dos sentidos dos enunciados.

A partir da ideia de que o texto seria simplesmente a unidade linguística mais alta, superior a sentença, surgiu, particularmente (mas não só) entre os linguistas de formação gerativista, a preocupação de construir gramáticas textuais, por analogia com as gramáticas da frase. (GALEMBECK, 2010:87)

AMADURECIMENTO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL: GRAMÁTICA DE TEXTOS.

Ainda na década de 70, muitos estudiosos encontram-se bastante presos à gramática estrutural, ou – principalmente – à gramática gerativa, o que explica o seu interesse na construção de “gramáticas de texto”. Para Koch (2004) a partir da descrição de fenômenos linguísticos inexplicáveis pelas gramáticas de frase – já que um texto não é simplesmente uma sequência de frases isoladas, mas uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas –, tais gramáticas têm por objetivo apresentar os princípios de constituição do texto em dada língua.

Segundo Koch (2004) a partir da ideia de que o texto era simplesmente a unidade linguística mais alta, superior à sentença, surgiu, particularmente

entre os linguistas de formação gerativista, a preocupação em construir gramáticas textuais. Tratava-se, portanto, da descrição das categorias e regras de combinação do texto em determinada língua. Koch (idem) descreve as tarefas básicas a serem seguidas para uma gramática de texto:

- Verificação de como se faz com que um texto seja texto, isto é, determinação de seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições que em que manifesta a textualidade.
- Levantamento de critérios para a delimitação de textos. Diferenciação de várias espécies de textos. (KOCH, 2004:05)

Nesse período, postulava-se a existência de uma competência textual análoga à competência Linguística Chomskyana, uma vez que todo falante de uma língua tem capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados, competência esta que também é especificamente linguística. Koch (2004:06) reforça a ideia dizendo que “qualquer falante é capaz de parafrasear, de resumir um texto, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título, ou de produzir um texto a partir de um título dado”.

Daí a semelhança da competência textual com a competência Linguística Chomskyana. Dessa forma, abandonava-se o que Koch (idem) chama de método ascendente - da frase para o texto. E é a partir da ideia de texto como unidade hierarquicamente mais alta, que se pretende chegar, por meio de segmentação, às unidades menores, para então, classificá-las. Concernente à essa análise considerando primordialmente a frase, Marcuschi (2008) afirma:

Um dos equívocos mais comuns na linguística textual dos anos de 1970, foi precisamente ter identificado o texto com uma frase ampliada (...), quando, na realidade, o texto é uma realidade teoricamente nova e não apenas uma frase ampliada. Também não é uma simples sucessão de enunciados interligados. Já não se postula mais a ideia de que o texto seria ‘uma sucessão coesa e coerente de enunciados’. (MARCUSCHI, 2008:97).

Para Koch (2007) a segmentação e a classificação precisam ser realizadas desde que o texto não se perca em delimitações frasais, ou seja, é preciso considerar o texto não apenas como uma sequência de cadeias significativas. Como o corpo de toda gramática é basicamente composto por regras que devem ser utilizadas pelos falantes, as Gramáticas Textuais também propunham que se fosse desenvolvido um sistema de regras limitado,

o qual deveria ser internalizado pelos falantes de uma determinada língua e que o permitiriam reconhecer, formar e transformar um texto, exercendo as suas capacidades linguísticas.

Nesse sentido, Chomsky (1965 apud FÁVERO; KOCH, 1988:14), afirma que essas capacidades permitem que o falante identifique se um texto apresenta coerência ou se é apenas um amontoado de enunciados que não se relaciona para formar uma unidade de sentido. Possivelmente, foi partindo dessa definição da capacidade linguística que Charolles (1989 apud MUSSALIN & BENTES, 2005) afirma que todo falante possui as seguintes capacidades textuais:

- Capacidade formativa, que lhe permite produzir e compreender um número potencialmente elevado e ilimitado de textos inéditos e que também lhe possibilita a avaliação, com convergência, da boa ou má formação de um texto dado.
- Capacidade transformativa, que o torna capaz de reformular, parafrasear e resumir um texto dado bem como avaliar, com convergência, a adequação do produto dessas atividades em relação ao texto a partir do qual a atividade foi executada.
- Capacidade qualificativa, que lhe confere a possibilidade de tipificar, com convergência, um texto dado, isto é, dizer se ele é uma descrição, narração, argumentação etc., e também a possibilidade de produzir um texto de um tipo particular. (CHAROLLES, 1989 apud MUSSALIN E BENTES, 2005:25)

No entanto, o que se observa na prática do ensino de língua, é que apesar de possuírem essas capacidades, os falantes não a conhecem, pois quando chega a hora de produzir determinados textos, geralmente esses alunos sentem-se perdidos e afirmam não saber o que fazer. Certamente, essas capacidades textuais que deveriam fazer parte da realidade dos discentes, passam longe do que deveria ser uma saída para a dificuldade de produção textual.

Dessa forma, as gramáticas de texto não atingiram seus objetivos propostos, uma vez que as regras desenvolvidas não permitiam aos falantes produzirem todos os tipos possíveis de textos de uma determinada língua e também não conseguiram construir um modelo teórico que promovesse um tratamento igualitário de todos os fenômenos pesquisados. Segundo Marcuschi (2008), hoje não se fala mais em gramática de texto. Ele afirma que:

A noção de gramática textual supunha que seria possível identificar um conjunto de regras de “boa formação textual” o que se sabe ser impossível, pois o texto não é uma unidade formal que

pode ser definida e determinada por um conjunto de propriedades puramente componenciais e intrínsecas. Também não é possível dar um conjunto de regras formais que possam gerar textos adequados. (MARCUSCHI, 2008:73).

Para Mussalin & Bentes (2005) a gramática de texto significou um esforço para que os linguistas elaborassem uma Teoria do texto. Os avanços que a Linguística Textual proporcionava aos estudos do texto são cada vez mais superados por outras ideias que dão novos direcionamentos ao tratamento do texto como objeto de investigação científica. Assim, surge o terceiro movimento que se baseia em uma nova maneira de se entender o texto, a Teoria do texto.

1.3. ABORDAGENS ATUAIS DA LINGUISTICA TEXTUAL: TEORIA DO TEXTO.

Chega o momento em que as gramáticas textuais, não atendem mais as expectativas dos linguistas. Dessa forma, a tendência pela análise da competência dos falantes deixa de ser o enfoque das pesquisas. Os interesses voltaram-se basicamente para a noção de textualidade. Segundo Beaugrande e Dressler (1981 apud GALEMBECK, 2007), os critérios indispensáveis para garantir a textualidade, totalizam o número de sete. São eles: coesividade, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade.

Em consonância com Marcuschi (2008), é bom frisar que o uso da expressão 'critérios', ao invés da expressão 'princípio' para a noção de 'critérios da textualidade', deve-se ao fato de não se admitir que esses aspectos da textualidade funcionem como 'leis' linguísticas, uma vez que são apenas critérios que no caso de sua ausência, não impedem que se tenha um texto.

Dessa maneira, "o texto, quando considerado como unidade, é uma unidade de sentido e unidade linguística" (MARCUSCHI, 2008:97). A seguir será feita uma breve abordagem dos critérios de textualidade segundo alguns autores, considerados como principais a serem reconhecidamente como mais importantes para o processo de textualização, conforme explicitado a seguir:

1. **Coesão**: Para Koch e Travaglia (1993), coesão refere-se às formas pelas quais os componentes textuais se interligam dentro de uma sequência, e

não se configura como uma condição satisfatória e nem indispensável para compor um texto, pois pode haver sequências coesivas de enunciados que tratam sobre acontecimentos independentes, mas não formam um texto, visto que não constitui um todo significativo. No entanto, podem existir enunciados que não se interligam através de elementos coesivos, porém, por constituir um significado global podem ser configurados como texto. Será olhado para o texto:

Texto:

Todo jornalismo é político, no sentido, amplo da palavra. Se política é a ciência dos fenômenos relacionados com o Estado, e se o Estado é a nação politicamente organizada, quando um repórter escreve sobre qualquer fato ocorrido no país, mesmo sobre um assassinato no morro da Mangueira, esta fazendo jornalismo político. Ainda que passional, um assassinato sempre envolverá relações entre indivíduos e autoridades. Vale a imagem para o esporte, pois ao repórter um jogo do Flamengo com o Vasco o jornalismo estará, antes de mais nada, referindo-se a uma prática regulada em leis, portarias e sucedâneos, bem como a algo que apaixona a população inteira. Convencionou-se, no entanto, que jornalismo político deve referir-se apenas à atividade dos poderes constituídos, dos partidos, das associações influentes no meio social, dos governos, oposições e instituições jurídicas afins. E até dos militares. Hoje em dia, dentro desse jornalismo político restrito atua-se sob diversas formas. Fazem-se entrevistas. Reportagens. Descrevem-se reuniões, sejam as formais, como do Congresso, sejam as informais, tipos comícios e passeatas. Há coberturas de fatos específicos, como eleições, composição de governos, viagens de políticos, crise e até golpes e revoluções. Segue-se, também, o desenvolvimento de determinadas ideias, ou propostas, como a das eleições diretas ou a de uma assembleia nacional constituinte. (Carlos Chagas, Arte e arte da crônica políticas, Revista de Comunicação n 1, p.12).

Como se pode notar no texto acima, a progressão se faz por meio de sucessivos encadeamentos, assinalados por uma série de marcas linguísticas através das quais se estabelecem, entre os enunciados que compõe o texto, determinados tipos de relação.

Entre os principais mecanismos responsáveis pela sequenciação frástica, no texto, é possível destacar conectores como: Se, que estabelece uma relação de implicação entre o antecedente e um conseqüente; E, bem como, também, que somam argumentos a favor de uma determinada conclusão; Quando, que opera a localização temporal dos fatos a que se alude no enunciado; Ainda que, no entanto, que introduzem uma restrição, oposição

ou contraste com relação ao que disse anteriormente. *Pois*, que apresenta uma justificativa ou explicação sobre o ato de fala anterior; *Sejam... sejam, como*, que introduzem uma especificação e/ou exemplificação; Outros elementos, como *mesmo, até, antes de mais nada*, tem função argumentativa, isto é orienta o enunciados em que figuram para determinadas conclusões.

2. **Coerência**: Outro critério importante é o da coerência. Segundo os autores supracitados, a coerência refere-se às formas pelas quais os elementos do universo do texto se conectam em uma configuração para constituir um todo significativo. Por conexão, entende-se a relação de continuidade existente entre os enunciados de um determinado texto, o que não requer, necessariamente, que haja entre esses enunciados qualquer elemento coesivo, visto que a ligação entre os enunciados pode resultar do processamento das informações contidas no texto por parte do falante, que poderá atribuir sentido ao texto a partir das interpretações que ele possibilitar. Para Koch e Travaglia (1993:32), portanto, “a coerência não é apenas uma simples característica dos textos, mas também é resultante dos processos cognitivos operantes entre falantes de uma determinada língua”.

3. **Intencionalidade**: Por sua vez, o critério de Intencionalidade configura-se como outro ponto bastante relevante para se entender o texto. Considera-se que ao produzir um texto, o falante tem determinadas finalidades ou intenções, ele pode produzi-lo visando, apenas, estabelecer ou conservar o contrato com o seu receptor ou pode também pretender que seu receptor compartilhe de suas opiniões ou que se comporte da forma como ele (produtor) deseja. Deste modo, a intencionalidade diz respeito à maneira como os emissores se valem dos textos para “perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados” Koch e Travaglia (1993:79). Com isso, o texto será um meio utilizado para atingir as intenções de seu produtor/ emissor.

4. **Aceitabilidade**: Como se viu, todo texto é dotado de determinadas intenções comunicativas quando o seu receptor/ leitor se vê diante dele, de acordo com o Princípio Cooperativo de Grice, tentará atribuir-lhe um sentido, mesmo que isso lhe exija um alto grau de esforço cognitivo, um

receptor tentara colaborar com o produtor do texto. (ibidem p. 80). Desta forma, o texto só será aceito pelo receptor se ao acionar os seus conhecimentos conseguir estabelecer a coerência entre os componentes textuais.

5. **Informatividade**: Conforme evidenciam Koch e Travaglia (1993: 70-71), a informatividade se refere ao nível da previsibilidade (ou expectabilidade) da informação difundida através do texto. Portanto, se um determinado texto contiver apenas informações óbvias ao repetir as mesmas informações ele será um pouco informativo, mas se um texto exigir um elevado esforço por parte do seu receptor para adquirir coerência, devido ter trazido muitas informações inesperadas, este será considerado como um texto com alto grau de informatividade.

6. **Situacionalidade**: De acordo com Koch e Travaglia (1993) a situacionalidade é um componente essencial para que um texto adquira a coerência necessária para se estabelecer como tal, logo é um elemento fundamental para determinar a textualidade segundo as autoras citadas, a situacionalidade pode atuar da situação para o texto ou vice versa (p.69). No primeiro caso, ela pretende determinar em que medida a situação de comunicação entendida como contexto imediato da interação, interfere nos processos de produção e de recepção de um texto, já no segundo caso, vê-se que o texto reflete nas situações comunicativas, porém, o mundo criado pelo texto é apenas uma cópia do mundo real, ou seja, é um mundo virtual que pode ou não ser aceito por seu receptor, dependendo das suas convicções ou perspectivas com relação ao texto. Quanto à situacionalidade, pode-se afirmar, também, que pode ser um fator determinante da coerência do texto, visto que um texto pode ser coerente em uma determinada situação ou contexto comunicativo e não o ser em outra.

7. **Intertextualidade**: A intertextualidade diz respeito ao diálogo estabelecido entre textos produzidos em diversas épocas, ela ocorre quando um determinado texto recorre a expressões já utilizadas em outro texto, ou ainda, quando o produtor remete o estilo de escrita utilizado por um outro autor. A atividade de produção de textos, segundo Marcuschi (2008) não é uma atividade unilateral, pois envolve decisões conjuntas. O autor a compara com uma partida de futebol. Antes do jogo, temos um conjunto de regras e para que

ele ocorra, é preciso que todos colaborem. Da mesma maneira, um ouvinte/leitor, a ler textos, deve estar em sintonia, respeitando as mesmas regras, enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos e determinados mutuamente.

Marcuschi (2010) observa que, com base as reflexões de Beugrande e Dressler os critérios da textualidade poderiam ser observados como orientadas por quatro instâncias, sendo a coesão e coerência orientadas pelos aspectos textuais; a intencionalidade e aceitabilidade pelos aspectos interacionais; a informatividade pelo aspecto computacional e a situacionalidade e a intertextualidade pelo aspecto sociodiscursivo.

Contudo, Marcuschi (2010) salienta a importância do reconhecimento de que essa definição não deve afirmar-se como princípios de formação textual, tão pouco em uma divisão entre os elementos linguísticos e contextuais, mas podem ser encarados como aspectos cabíveis na ação de uma unidade significativa realizada, mediante a articulação dos fatores cotextuais no contexto social, histórico e cognitivo, o que por sua vez, ressalta que a compreensão dos fenômenos textuais segue um caminho de variadas determinantes, exigindo uma abordagem que parta de orientações múltiplas.

De acordo com Costa (2009), abandonava-se, assim, o método ascendente – da frase para o texto. E, a partir da unidade hierarquicamente mais alta – o texto –, pretende-se chegar, por meio da segmentação, às unidades menores, para, então, classificá-las. Contudo, tem-se claro que a segmentação e a classificação só poderão ser realizadas, desde que não se perca função textual dos elementos individuais, tendo em vista que o texto não pode ser definido simplesmente como uma sequência de cadeias significativas.

De acordo com Koch (2006) as tarefas básicas das gramáticas de texto são as seguintes:

- a) verificar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade;
- b) levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma de suas características essenciais;
- c) diferenciar as várias espécies de textos. (KOCK, 2006:62)

No entanto, aos poucos, esse modelo de análise textual foi sofrendo críticas intensas, uma vez que a gramática textual deveria constituir apenas um dos componentes de sua teoria do texto, que previa também um componente

contextual, formado por um subcomponente semântico- extensional, responsável pela interpretação semântica, e um subcomponente pragmático, relativo às questões de produção/ recepção de textos.

Nesse sentido, foi-se percebendo a importância do texto como elemento que confirma as práticas discursivas e situa o leitor sociohistoricamente, já que o texto traz em seu íntimo elementos que revelam discursos situados. Dito de outra maneira, texto e contexto se juntam na questão semântica, sendo impossível uma dissociação dos mesmos. Esse é o ponto em que nos encontramos atualmente na Linguística Textual, denominado pelos estudiosos da linguagem como que, progressivamente, foram se afastando da influência estruturalista e adotando, em seus estudos, uma preocupação com os “processos de produção, recepção e interpretação dos textos; reintegrando o sujeito e a situação de comunicação em seu escopo teórico” (MUSSALIM; BENTES, 2006: 16).

Assim, “de uma disciplina de inclinação primeiramente gramatical (análise transfrástica, gramática textual), depois pragmático-discursiva, ela transforma-se em uma disciplina com forte tendência sócio-cognitivista” (KOCH, 2001, p. 15-16), e, com essa passagem, um novo conceito de texto, de contexto e de análise se institui.

Conhecimento linguístico: corresponde ao conhecimento do léxico e da gramática, responsável pela escolha dos termos e a organização do material linguístico na superfície textual, inclusive dos elementos coesivos;

Conhecimento enciclopédico ou de mundo: compreende as informações armazenadas na memória de cada indivíduo. O conhecimento de mundo compreende o conhecimento declarativo, manifestado por enunciações acerca dos fatos do mundo e o conhecimento episódico e intuitivo, adquirido através da experiência;

Conhecimento interacional: relaciona-se com a dimensão interpessoal da linguagem, ou seja, com a realização de certas ações por meio da linguagem. Divide-se em: conhecimento ilocucional (meios diretos e indiretos utilizados

para atingir um dado objetivo); conhecimento comunicacional (meios adequados para atingir os objetivos desejados); conhecimento metacomunicativo (meios empregados para prevenir e evitar distúrbios na comunicação);

Conhecimento acerca das superestruturas ou modelos textuais globais: permite aos usuários reconhecer um texto como pertencente a determinado gênero ou tipo.

2.2 A PARÁBOLA

Segundo Turner (1996), os conhecimentos e experiências são organizados por histórias que são um princípio básico da mente humana. Muitas dessas experiências, conhecimentos e pensamento são organizados em histórias. O escopo mental das histórias é ampliado pela projeção – uma história nos ajuda a construir o sentido de outra.

De acordo com ele, a projeção de uma história em outra é a Parábola, um princípio cognitivo básico que se manifesta em todo o lugar, de simples ações como dizer as horas a complexas criações literárias. As narrativas imaginárias – histórias – são um instrumento fundamental do pensamento e uma atividade cognitiva fundamental. A capacidade racional depende disso.

Ele diz que a projeção de uma história em outra pode parecer exótica e literária, e é, mas é também, como história, um instrumento fundamental da mente. A capacidade reacional depende disso. É uma capacidade literária indispensável para a cognição humana em geral.

A parábola, um tipo especial de literatura, segundo Turner (1996), convenientemente, combina histórias e projeções. A história alvo – a que iremos compreender – não é mencionada explicitamente, mas através de nossa capacidade ágil para usar histórias e projeções, nós projetamos a história fonte explícita para uma história alvo encoberta.

O autor defende que Parábolas servem como um laboratório onde grandes coisas são condensadas em um pequeno espaço. Entender a parábola é entender a base, a raiz das capacidades da mente cotidiana, e vice-versa. A evolução do gênero/da modalidade da parábola é, portanto, segundo ele, nem acidentalmente nem exclusivamente literário: segue-se inevitavelmente da natureza de nosso

sistema conceptual. Parábolas literárias são somente um artefato dos processos mentais da parábola.

Ele diz que mesmo histórias excepcionalmente específicas no cenário, personagens e diálogos submetem-se a projeções. Frequentemente uma pequena história pode não conter nenhuma marca que represente nada, mas o que pretende representar e iremos interpretar é como uma projeção muito maior do que uma narrativa abstrata, uma que aplicamos a nossas vidas específicas, entretanto agora, nas nossas vidas, são removidos os detalhes da história.

Tal como uma história emblemática, porém sem ceder nas suas referências específicas, pode parecer fértil de significados gerais. Assim, a projeção de histórias opera através da vida cotidiana e através da literatura mais elitista e sacralizada.

Para Turner (1996), Parábola é a projeção de uma história. Refere-se a um instrumento geral e indispensável do pensamento cotidiano que aparece em toda a parte, desde dizer as horas à leitura de Proust.

De acordo com ele, histórias, projeções e parábolas trabalham para nós, fazem possível a vida cotidiana e são a raiz do pensamento humano. Além disso, ele diz que as histórias como uma atividade mental são essenciais para o pensamento humano. O contexto, por sua vez, é bem determinante na compreensão da história alvo e também é ele que permite ou não que determinada história seja ou não utilizada.

A Parábola, portanto, de acordo com Turner (1996), é uma combinação de histórias e projeções. Ao lermos uma história em que não somos personagens e nos encaixarmos nela estamos nos projetando nessa história e criando outra em que somos os personagens e isso é a parábola. A história alvo, então, é aquela que será compreendida a partir da história de origem, que é aquela que é contada.

De acordo com ABREU (2008) a parábola nos ajuda, inclusive, a fazer com que a mensagem que queremos transmitir ao leitor fique bem mais gravada na cabeça dele: “[...] *essa mensagem ficará bem mais gravada na cabeça do leitor se, primeiramente, criarmos uma imagem por meio de uma pequena história, para, depois, projetá-la na defesa de nossa tese [...]*”(ABREU,

2008, p.60.). Ele ainda acrescenta que “[...] a projeção dessa história sobre o tema tratado [...] [tem como] resultado [...] um texto com um poder muito maior de atrair o leitor.” (ABREU, 2008, p.61.). É o que percebemos que faz Rubem Alves nas crônicas que compõem o *corpus* deste trabalho: para defender a tese que propõe em cada crônica ele se utiliza, como estratégia argumentativa até, de parábolas para que a mensagem fique mais presente na cabeça do leitor e assim, seu texto tem o adicional de ficar muito mais interessante e acaba por atrair o leitor.

2.2 ORIGEM, CARACTERÍSTICAS E CIRCULAÇÃO DAS CRÔNICAS

A origem da palavra “crônica” está associada à palavra grega “khrónos”, que significa tempo. De khrónos veio chronikós, que quer dizer “relacionado ao tempo” sugerindo, assim, uma noção de tempo e memória e, portanto, mantém íntima relação com o passado. De acordo com os pressupostos teóricos de Resende (1995), ao relatar acontecimentos vividos, o cronista, que viveu o período anterior à História enquanto ciência encarregava-se de narrar fatos sucedidos sem, no entanto, preocupar-se com a racionalidade dos cientistas que lhe sucederam.

Do ponto de vista etimológico, existia a palavra “chronica”, para designar o gênero que fazia o registro dos acontecimentos históricos, verídicos, numa sequência cronológica, sem um aprofundamento ou interpretação dos fatos. Como se comprova pela origem de seu nome, a crônica é um gênero textual que existe desde a Idade Antiga e vem se transformando ao longo do tempo. (RESENDE, 1995, p. 36)

Nesse sentido, os primeiros cronistas relatavam, principalmente, aqueles acontecimentos históricos relacionados a pessoas mais importantes, como reis, imperadores, generais etc. Nesta primeira concepção de crônica, é possível perceber que os fatos narrados sempre estão vinculados ao aspecto cronológico, ou seja, em se tratando do relato de fatos passados ou presentes, os cronistas sempre se preocuparam com a observação e registro dos fatos relacionados ao tempo. Logo, esta relação com a cronologia não se considera apenas para explicar a etimologia da crônica, mas perpetua-se em todas as suas definições.

Conforme Cândido (1992), com a popularização da imprensa a partir do século XIX, o fator tempo passou a não ser tão fundamental. O aspecto

cronológico cedeu caminho às inúmeras possibilidades de significados da crônica, à sua abrangência temática e linguística.

É preciso se entender que a crônica, enquanto gênero, é vista como fruto do jornal, nascido em meados do século XIX. “A publicação do gênero nos jornais começou timidamente e foi ganhando espaço pela cumplicidade com o leitor e pela facilidade da linguagem empregada” (CÂNDIDO, 1992, p. 61). Outra consideração a ser feita é que a linguagem leve e bem humorada fez da crônica um gênero que atravessou os séculos e caiu no gosto popular, sem, contudo, possuir uma definição definitiva e unânime.

A crônica começou a ilustrar as incertezas, angústias e as inquietações do homem num ambiente urbano que refletia os sintomas de uma sociedade capitalista, seduzida pelo consumo e pela fugacidade da vida moderna. Diante desse quadro, o cronista utilizou-se de recursos estéticos que passaram a traduzir as relações sociais fragmentadas deste século na produção cronística (CÂNDIDO, 1992, p. 82).

É consenso entre os teóricos pesquisados, a dificuldade de se definir a crônica, afinal, trata-se de um gênero cujas raízes estão ligadas à narração do individual, do subjetivo. Além disso, o gênero ganhou força a partir do advento da imprensa, mais precisamente com a disseminação do jornal onde se comentava, de maneira pessoal, as notícias da semana. Outra característica da crônica a semelhança com outros gêneros como por exemplo, o relato de viagens, o ensaio, a carta e que relatam cenas do cotidiano.

De acordo Coutinho, o gênero da crônica confunde-se, não raramente, com o ensaio. Uma vez que ambas compartilham da ideia do texto inacabado, cujos assuntos parecem tender ao infinito. Diante da ideia da multiplicidade temática, Coutinho (1997) sistematiza:

Pode ser um pé de chinelo, uma pétala de flor, duas conchinhas da praia, o salto de um gafanhoto, uma caricatura, o rebolado da corista, o assobio do rapaz da lavanderia. Pode ser um verso, que não seja épico; uma citação literária, isenta de pedantismo ou fingindo de pedante, mas brincando com a erudição; uma receita de doce incomível, em que figurem cantabiles de Haydn misturados com aletria e orvalho da floresta da Tijuca. Pode ser tanta coisa! Sem dosagem certa. Nunca porém em doses cavalares. (COUTINHO, 1997, p. 94)

O interessante da crônica é o tom de intimidade com o leitor, a linguagem coloquial e a franqueza dos comentários são outros aspectos semelhantes aos gêneros textuais em questão. Na compreensão do crítico literário Moisés (1998) , a crônica pode ser classificada como um gênero ambíguo, transitório entre a literatura e o jornalismo. Essa classificação sugere uma dependência da crônica à estrutura jornalística e literária.

Para Moisés (1998), com relação ao jornalismo, pode-se dizer que a narrativa cronística contém características muito parecidas com os o jornal, mas a sua linguagem que trata de tema simples, porém de abordagem ampla, a torna diferente da referencialidade jornalística.

Dessa forma, a crônica se constitui num discurso aberto a vários significados e inúmeras possibilidades de construção. Essa variada possibilidade de significação e sentido, entretanto, não é produzida pelos demais discursos que se encontra ao longo do periódico, os quais são dependentes de normas técnico-linguísticas fixas na organização das informações.

Conforme Resende (1992, p. 59), na narrativa cronística, o autor utiliza-se de várias figuras de linguagens – metáfora, hipérbole, personificação etc. Esse mecanismo lhe possibilita criar uma riqueza de significados conotativos e denotativos para o seu texto. “Os leitores, ao entrarem em contato com essa crônica, não lhe atribuirão apenas um sentido, mas serão capazes de retirar diversas significações, devido ao potencial linguístico que possui”. Neste sentido:

A crônica ultrapassa as limitações do texto jornalístico, o qual transmite para o leitor um discurso que traduz basicamente uma leitura, entre tantas, que um fato pode ter. Ao cronista não cabe apenas implicar significados conotativos aos fatos, ele também se preocupa em reinterpretar o conteúdo que aparece no corpo do jornal. Mesmo quando trabalha os fatos sob a perspectiva da denotação, o seu texto está aberto a múltiplas interpretações do leitor. (OLIVEIRA, s/d, s/p)

Para Oliveira (idem) era por meio das crônicas que os autores sentiam-se à vontade para opinar, discutir e, de certa maneira, educar. Esse texto tão simples e com características acessíveis e tom leve, mostravam-se de maneira mais fácil, ganhavam a empatia, carinho e a admiração dos leitores e, faziam seu nome no mundo das letras.

2.3 CRONISTA RUBEM ALVES

2.4.1 Biografia

De acordo com Nogueira Júnior (2013), o cronista Rubem Alves nasceu no dia 15 de setembro de 1933, em Boa Esperança, Sul de Minas Gerais, nesse período essa cidade era conhecida Dores da Boa Esperança. É famosa por conta de Lamartine Babo e Francisco Alves que homenageou essa terra com a música "Serra da Boa Esperança". A família mudou-se para o Rio de Janeiro, em 1945, onde Rubem Alves apesar de matriculado em bom colégio, sofria com a chacota de seus colegas que não perdoavam seu sotaque mineiro, sofrendo preconceito linguístico e sendo excluído por conta do seu jeito peculiar de falar.

Buscou refúgio na religião, pois vivia solitário, sem amigos. Teve aulas de piano, mas não teve o mesmo desempenho de seu conterrâneo, Nelson Freire. Fez o curso de Teologia e foi bem sucedido e iniciou sua carreira dentro de sua igreja, como pastor, em cidade do interior de Minas Gerais. No período de 1953 a 1957 estudou Teologia no Seminário Presbiteriano de Campinas (SP), tendo se transferido para Lavras (MG), em 1958, onde exerceu as funções de pastor naquela comunidade até 1963. Casou-se em 1959 e teve três filhos: Sérgio (1959), Marcos (1962) e Raquel (1975).

Raquel foi sua musa inspiradora na produção de vários contos infantis. Em 1963 foi estudar em Nova York, retornando ao Brasil no mês de maio de 1964 com o título de Mestre em Teologia pelo Union Theological Seminary. Denunciado pelas autoridades da Igreja Presbiteriana como subversivo, em 1968, foi perseguido pelo regime militar.

Abandonou a igreja presbiteriana e retornou com a família para os Estados Unidos, fugindo das ameaças que recebia. Lá, torna-se Doutor em Filosofia (Ph.D.) pelo Princeton Theological Seminary. Sua tese de doutoramento em teologia, "A Theology of Human Hope", publicada em 1969 pela editora católica Corpus Books é, no seu entendimento, "um dos primeiros

brotos daquilo que posteriormente recebeu o nome de Teoria da Libertação”. (NOGUEIRA JÚNIOR, 2013).

Quando retornou ao Brasil, por indicação do professor Paul Singer, conhecido economista, é contratado para dar aulas de Filosofia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro (SP). Em 1971, foi professor-visitante no Union Theological Seminary. Em 1973, transferiu-se para a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, como professor-adjunto na Faculdade de Educação. No ano seguinte, 1974, ocupa o cargo de professor-titular de Filosofia no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), na UNICAMP.

É nomeado professor-titular na Faculdade de Educação da UNICAMP e, em 1979, professor livre-docente no IFCH daquela universidade. Convidado pela "Nobel Foundation", profere conferência intitulada "The Quest for Peace". Na Universidade Estadual de Campinas foi eleito representante dos professores titulares junto ao Conselho Universitário, no período de 1980 a 1985, Diretor da Assessoria de Relações Internacionais de 1985 a 1988 e Diretor da Assessoria Especial para Assuntos de Ensino de 1983 a 1985.

No início da década de 80 torna-se psicanalista pela Sociedade Paulista de Psicanálise. Em 1988, foi professor-visitante na Universidade de Birmingham, Inglaterra. Posteriormente, a convite da "Rockefeller Foundation" fez "residência" no "Bellagio Study Center", Itália. Na literatura e a poesia encontrou a alegria que o manteve vivo nas horas más por que passou. Admirador de Adélia Prado, Guimarães Rosa, Manoel de Barros, Octávio Paz, Saramago, Nietzsche, T. S. Eliot, Camus, Santo Agostinho, Borges e Fernando Pessoa, entre outros, tornou-se autor de inúmeros livros, é colaborador em diversos jornais e revistas com crônicas de grande sucesso, em especial entre os vestibulandos.

Nogueira Júnior afirma que Rubem Alves se descreve como “psicanalista, embora heterodoxo”, pois nela reside o fato de que acredita que no mais profundo do inconsciente mora a beleza. Após se aposentar tornou-se proprietário de um restaurante na cidade de Campinas, onde deu vazão a seu amor pela cozinha. No local eram também ministrados cursos sobre cinema, pintura e literatura, além de contar com um ótimo trio com música ao vivo,

sempre contando com “canjas” de alunos da Faculdade de Música da UNICAMP. No dia 19 de Julho de 2014, o cronista morre para a vida terrena, tornando-se imortal através de suas obras.

2.4.2 Características das Crônicas de Rubem Alves

Na simplicidade de sua linguagem, próxima do coloquial, Rubem Alves consegue trazer o leitor para junto de si e refletir sobre a realidade que esta sendo por ele questionada. O lastro referencial de seus textos faz o leitor buscar o sentido da vida, ao mesmo tempo em que relacionando o eu ao mundo revelasse o autor psicanalista, mas, acima de tudo, uma pessoa que participa efetivamente do mundo, atento ao que ha ao seu redor, um professor-escritor que mantém acesa a chama da esperança em mudanças na educação que valorizem os sonhos, enfatizem a criatividade.

Desse modo, se a crônica é considerada pela crítica como um “gênero menor” não deixa de ser uma narrativa que pode, nos acontecimentos do dia-a-dia, revelar o que há de universal na existência. Com suas crônicas, entremeadas de textos de autores que ele admira, acontece o que diz Roland Barthes (1992) os textos lidos se tornam escrevíveis; eles não estão ali inseridos como meros elementos de beleza e de erudição, mas eles vem ampliar ou corroborar com as ideias do cronista e explora a essência do homem e a alma do ser, servindo de contraponto à visão do homem globalizado que busca satisfazer desejos e vive além de suas reais necessidades

3 METODOLOGIA

3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Para que seja desenvolvida uma pesquisa científica é necessário que seja feito um procedimento metodológico, ou seja, um caminho a ser traçado em busca de respostas a determinadas indagações. Isso permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. O critério de cientificidade passa, obrigatoriamente, pela definição de uma metodologia adequada à pesquisa que se deseja realizar.

A metodologia é uma forma de selecionar técnicas, forma de avaliar alternativas para a ação científica, enquanto as técnicas utilizadas por um cientista são frutos de suas decisões, o modo pela qual tais decisões são tomadas depende de suas regras de decisões. Métodos são regras de escolha; técnicas são as próprias escolhas (MARCONI; LAKATOS, p. 44).

Neste sentido, deve-se refletir sobre a aplicação da metodologia científica, na qual se deve manter o foco nos procedimentos ordenados e racionais, que o pesquisador deve ter cuidado para que a pesquisa não seja auferida com consentimentos de emoção, fazendo com que o pesquisado perca o foco racional e interprete a pesquisa de modo sentimental e falte com a verdade quanto aos resultados esperados.

Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre a resposta que se busca. Este trabalho enquadra-se nessa perspectiva, escolhendo-se um caminho escolhido considerando unicamente um levantamento bibliográfico, que foi um estudo com autores que discutem acerca do tema proposto para que pudesse existir um embasamento teórico. Sobre levantamento bibliográfico:

[...] é um conjunto de conhecimentos reunidos em obras de toda natureza, Tem como finalidade conduzir o leitor a pesquisa de determinado assunto proporcionando o saber, ela se aprofunda em vários procedimentos metodológicos desde a leitura ate como selecionar, fichar, organizar, arquivar, resumir textos, e é a base para as demais pesquisas. (FACHIN, 2006, p. 120)

O levantamento bibliográfico direciona o leitor e o pesquisador a conhecer o assunto pesquisado e a ter um embasamento teórico acerca do tema proposto, conhecendo a fundamentação teórica e facilitando a pesquisa.

Neste Trabalho, foram analisadas duas crônicas escritas por Rubens Alves, “A pipoca” e “O povo”. A partir da leitura desses textos, recorreu-se à fundamentação teórica para que fossem feitas as análises de acordo com o que se procurou evidenciar nessa pesquisa, a saber, os efeitos de sentido do texto considerando estratégias de construção desse sentido por intermédio da Linguística Textual e da Parábola.

É importante considerar que a leitura é um dos recursos mais eficientes de uma pesquisa, pois através da leitura se adquire conhecimentos para desenvolvimento da pesquisa. No entanto, não é aconselhável ler uma grande quantidade de livros, essa atitude, além de desmotivar o pesquisador pode até mesmo embaralhar suas ideias. O ideal, é que o pesquisador escolha cuidadosamente cada texto que vai ser lido, verificar se realmente vai contribuir com o seu trabalho.

Nessa pesquisa, foram selecionados diversos textos que fundamentam teoricamente a proposta de análise a partir da Linguística Textual e Parábola, além de duas crônicas de Rubem Alves que abordam uma diversidade de assuntos do cotidiano como Deus, felicidade, educação, ideologia, morte, solidão, sexo etc., mas um fato interessante que chama atenção de todos os que se debruçam sobre as crônicas desse autor, é que qualquer que seja o lugar em que ele se coloca, prevalece o do professor, preocupado não apenas em informar, mas, principalmente, em formar pessoas a partir de suas reflexões sobre as mais diferentes questões da vida.

Inserindo-se assim mais um capítulo para retornarmos ao ponto de partida e colocar a visão do autor em prática, permeando todos os mecanismos já trabalhados teoricamente e analisando a escola, a sociedade e o ser humano de acordo com o pensar de Rubem Alves, pois este sempre viu como valor maior o corpo e a linguagem. Pois educar não é só ensinar as matérias e os conteúdos propostos, é lançar desafios dentro desses conteúdos que possam trazer uma diversidade de conhecimentos a partir do cotidiano do aluno e do professor. Mostrando assim que é necessário levar o conteúdo além da sala de aula para ensinar: amor, respeito, ideologia e sexo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a discussão neste trabalho, escolheu-se centrar em dois textos: O primeiro é a pipoca, que foi escolhido por ter uma carga semântica muito forte, além de se evidenciar características recursivas do gênero textual parábola e, portanto, estão de acordo com o que propõe evidenciar nessa pesquisa. Por sua vez, o segundo texto a ser analisado buscando estratégias de construção de sentidos, é a crônica “O povo”, considerada uma das mais emblemáticas e mais polêmicas de Rubens Alves.

CRÔNICA 1: A PIPOCA

A culinária me fascina. De vez em quando eu até me até atrevo a cozinhar. Mas o fato é que sou mais competente com as palavras do que com as panelas. Por isso tenho mais escrito sobre comidas que cozinhado. Dedico-me a algo que poderia ter o nome de "culinária literária". Já escrevi sobre as mais variadas entidades do mundo da cozinha: cebolas, ora-pro-nobis, picadinho de carne com tomate feijão e arroz, bacalhoadada, suflês, sopas, churrascos. Cheguei mesmo a dedicar metade de um livro poético-filosófico a uma meditação sobre o filme A Festa de Babette que é uma celebração da comida como ritual de feitiçaria. Sabedor das minhas limitações e competências, nunca escrevi como chef. Escrevi como filósofo, poeta, psicanalista e teólogo — porque a culinária estimula todas essas funções do pensamento.

As comidas, para mim, são entidades oníricas. Provocam a minha capacidade de sonhar. Nunca imaginei, entretanto, que chegaria um dia em que a pipoca iria me fazer sonhar. Pois foi precisamente isso que aconteceu. A pipoca, milho mirrado, grãos redondos e duros, me pareceu uma simples molecagem, brincadeira deliciosa, sem dimensões metafísicas ou psicanalíticas. Entretanto, dias atrás, conversando com uma paciente, ela mencionou a pipoca. E algo inesperado na minha mente aconteceu. Minhas idéias começaram a estourar como pipoca. Percebi, então, a relação metafórica entre a pipoca e o ato de pensar. Um bom pensamento nasce como uma pipoca que estoura, de forma inesperada e imprevisível.

A pipoca se revelou a mim, então, como um extraordinário objeto poético. Poético porque, ao pensar nelas, as pipocas, meu pensamento se pôs a dar estouros e pulos como aqueles das pipocas dentro de uma panela. Lembrei-me do sentido religioso da pipoca. A pipoca tem sentido religioso? Pois tem. Para os cristãos, religiosos são o pão e o vinho, que simbolizam o corpo e o sangue de Cristo, a mistura de vida e alegria (porque vida, só vida,

sem alegria, não é vida...). Pão e vinho devem ser bebidos juntos. Vida e alegria devem existir juntas. Lembrei-me, então, de lição que aprendi com a Mãe Stella, sábia poderosa do Candomblé baiano: que a pipoca é a comida sagrada do Candomblé... A pipoca é um milho mirrado, subdesenvolvido. Fosse eu agricultor ignorante, e se no meio dos meus milhos graúdos aparecessem aquelas espigas nanicas, eu ficaria bravo e trataria de me livrar delas. Pois o fato é que, sob o ponto de vista de tamanho, os milhos da pipoca não podem competir com os milhos normais. Não sei como isso aconteceu, mas o fato é que houve alguém que teve a idéia de debulhar as espigas e colocá-las numa panela sobre o fogo, esperando que assim os grãos amolecassem e pudessem ser comidos. Havendo fracassado a experiência com água, tentou a gordura. O que aconteceu, ninguém jamais poderia ter imaginado.

Repentinamente os grãos começaram a estourar, saltavam da panela com uma enorme barulheira. Mas o extraordinário era o que acontecia com eles: os grãos duros quebra-dentes se transformavam em flores brancas e macias que até as crianças podiam comer. O estouro das pipocas se transformou, então, de uma simples operação culinária, em uma festa, brincadeira, molecagem, para os risos de todos, especialmente as crianças. É muito divertido ver o estouro das pipocas! E o que é que isso tem a ver com o Candomblé? É que a transformação do milho duro em pipoca macia é símbolo da grande

transformação porque devem passar os homens para que eles venham a ser o que devem ser. O milho da pipoca não é o que deve ser. Ele deve ser aquilo que acontece depois do estouro. O milho da pipoca somos nós: duros, quebra-dentes, impróprios para comer, pelo poder do fogo podemos, repentinamente, nos transformar em outra coisa — voltar a ser crianças! Mas a transformação só acontece pelo poder do fogo. Milho de pipoca que não passa pelo fogo continua a ser milho de pipoca, para sempre. Assim acontece com a gente. As grandes transformações acontecem quando passamos pelo fogo. Quem não passa pelo fogo fica do mesmo jeito, a vida inteira. São pessoas de uma mesmice e dureza assombrosa. Só que elas não percebem. Acham que o seu jeito de ser é o melhor jeito de ser.

Mas, de repente, vem o fogo. O fogo é quando a vida nos lança numa situação que nunca imaginamos. Dor. Pode ser fogo de fora: perder um amor, perder um filho, ficar doente, perder um emprego, ficar pobre. Pode ser fogo de dentro. Pânico, medo, ansiedade, depressão — sofrimentos cujas causas ignoramos. Há sempre o recurso aos remédios. Apagar o fogo. Sem fogo o sofrimento diminui. E com isso a possibilidade da grande

transformação. Imagino que a pobre pipoca, fechada dentro da panela, lá dentro ficando cada vez mais quente, pense que sua hora chegou: vai morrer. De dentro de sua casca dura, fechada em si mesma, ela não pode imaginar destino diferente. Não pode imaginar a transformação que está sendo preparada.

A pipoca não imagina aquilo de que ela é capaz. Aí, sem aviso prévio, pelo poder do fogo, a grande transformação acontece:

PUF!! — e ela aparece como outra coisa, completamente diferente, que ela mesma nunca havia sonhado. É a lagarta rastejante e feia que surge do casulo como borboleta voante. Na simbologia cristã o milagre do milho de pipoca está representado pela morte e ressurreição de Cristo: a ressurreição é o estouro do milho de pipoca. É preciso deixar de ser de um jeito para ser de outro. "Morre e transforma-te!" — dizia Goethe. Em Minas, todo mundo sabe o que é piruá. Falando sobre os piruás com os paulistas, descobri que eles ignoram o que seja. Alguns, inclusive, acharam que era gozação minha, que piruá é palavra inexistente. Cheguei a ser forçado a me valer do Aurélio para confirmar o meu conhecimento da língua. Piruá é o milho de pipoca que se recusa a estourar. Meu amigo William, extraordinário professor pesquisador da Unicamp, especializou-se em milhos, e desvendou cientificamente o assombro do estouro da pipoca. Com certeza ele tem uma explicação científica para os piruás.

Mas, no mundo da poesia, as explicações científicas não valem. Por exemplo: em Minas "piruá" é o nome que se dá às mulheres que não conseguiram casar. Minha prima, passada dos quarenta, lamentava: "Fiquei piruá!" Mas acho que o poder metafórico dos piruás é maior. Piruás são aquelas pessoas que, por mais que o fogo es quente, se recusam a mudar. Elas acham que não pode existir coisa mais maravilhosa do que o jeito delas serem. Ignoram o dito de Jesus: "Quem preservar a sua vida perdê-la-á". A sua presunção e o seu medo são a dura casca do milho que não estoura. O destino delas é triste. Vão ficar duras a vida inteira. Não vão se transformar na flor branca macia. Não vão dar alegria para ninguém. Terminado o estouro alegre da pipoca, no fundo a panela ficam os piruás que não servem para nada. Seu destino é o lixo. Quanto às pipocas que estouraram, são adultos que voltaram a ser crianças e que sabem que a vida é uma grande brincadeira... "Nunca imaginei que chegaria um dia em que a pipoca iria me fazer sonhar. Pois foi precisamente isso que aconteceu". (RUBEM ALVES)

Neste texto, Rubem Alves utiliza a pipoca como ideia central para suas reflexões. Logo no início do texto, o autor diz que a culinária o fascina e que as comidas o fazem sonhar. Ele inicia o texto falando sobre culinária e diz que vai fazer uma culinária literária, e justifica essa ação constatando que escreve melhor que cozinha.

Logo, há a primeira projeção do texto sendo explicitada, onde temos como domínio de origem a culinária tradicional, e como domínio alvo a culinária literária. Em seguida, ele diz que dedicou metade de um livro seu realizando uma meditação filosófica sobre o filme "Festa de Babette" que celebra a comida como ritual de feitiçaria. Assim, podemos acrescentar à relação comida-literatura a comida- feitiçaria. Sendo assim: comida □ literatura □ ritual de

feitiçaria. O autor ainda acrescenta à sua reflexão a questão de que para ele as comidas também são entidades oníricas, pois provocam a capacidade dele de sonhar, e que assim aconteceu com a pipoca. Ao mesmo tempo, então temos: Pipoca = comida/ Pipoca = faz sonhar

Dando sequência ao desenvolvimento de suas ideias, é acrescida ao texto mais uma projeção: assim como as pipocas estouram, também os pensamentos “estouram”. Cria-se, portanto um blend. Temos, portanto: pipocas que estouram □ pensamentos, ideias que surgem.

Para justificar essa relação, há a afirmação de que um bom pensamento nasce como uma pipoca que estoura, de forma inesperada e imprevisível. Assim, o que “une” o significado de duas palavras semanticamente tão diferentes (já que a pipoca, em seu sentido comum é uma comida e as ideias em seu sentido comum são produtos do ato de pensar humano) é a constatação de que essas duas palavras têm algo em comum, que no caso é o estouro (surgimento) inesperado e imprevisível.

De acordo com Rubem Alves, a pipoca se revela para ele como extraordinário objeto poético, pois ao pensar nas pipocas, suas ideias começaram a estourar como uma pipoca na panela (surgem). Além disso, é acrescido pelo autor o sentido religioso da pipoca, que como o pão e o vinho cristãos é um alimento sagrado para o Candomblé. Até aqui: pipoca comida □ inspiração que faz sonhar pipoca comida que estoura □ pensamentos que surgem pipoca simples comida □ alimento sagrado para o candomblé (como o pão e o vinho para os cristãos) pipoca milho mirrado e subdesenvolvido □ comida gostosa.

Em seguida, o texto se constrói sobre a reflexão do que é a pipoca: milho mirrado e subdesenvolvido. Inclusive para dar ênfase a isso, o autor diz que *“Fosse eu agricultor ignorante, e se no meio dos meus milhos graúdos aparecessem aquelas espigas nanicas, eu ficaria bravo e trataria de me livrar delas”*(p.61). Isso é um recurso expressivo utilizado para dar credibilidade à ideia apresentada de que as pipocas seriam “os piores” milhos. Ao escrever isso, o autor espera aceitação e adesão à ideia por parte do leitor: espera que ao terminar de ler essa frase o leitor pense: “É, eu também!”.

Logo após, inicia-se uma dedução de como a pipoca “foi descoberta” “Não sei como isso aconteceu, mas o fato é que houve alguém que teve a idéia de debulhar as espigas e colocá-las numa panela sobre o fogo, esperando que assim os grãos amolecassem e pudessem ser comidos. Havendo fracassado a experiência com água, tentou a gordura. O que aconteceu, ninguém jamais poderia ter imaginado. Repentinamente os grãos começaram a estourar, saltavam da panela com uma enorme barulheira.” (p.61) e, em seguida, a pipoca será utilizada como figura para o autor referir-se ao ser humano. É dito no texto que os grãos duros se transformam em flores brancas e macias, o que é uma transformação culinária.

Temos aí mais um blend (pipoca estourada = flor macia) Entretanto, dessa transformação culinária, o autor parte para pensar em outras transformações: a transformação do candomblé (grande transformação por que devem passar os homens para que eles venham a ser o que devem ser). Apoiado nessa relação e para sustentá-la é dito no texto que o milho de pipoca também não é o que ele deve ser, como os homens, muitas vezes. Ao final da aproximação da pipoca e do candomblé, o autor finalmente chega ao ponto almejado desde início do texto: a constatação de que nós, seres humanos, somos como a pipoca. A partir desse ponto, Rubem Alves explicita e defende seu ponto de vista diretamente sobre homens e pipocas:

O milho da pipoca somos nós: duros, quebra-dentes, impróprios para comer, pelo poder do fogo podemos, repentinamente, nos transformar em outra coisa — voltar a ser crianças! **Mas a transformação só acontece pelo poder do fogo.** Milho de pipoca que não passa pelo fogo continua a ser milho de pipoca, para sempre.. Assim acontece com a gente. As grandes transformações acontecem quando passamos pelo fogo. Quem não passa pelo fogo fica do mesmo jeito, a vida inteira. São pessoas de uma mesmice e dureza assombrosa. Só que elas não percebem. Acham que o seu jeito de ser é o melhor jeito de ser.

Logo: grãos duros □ passam pela transformação, pelo fogo □ flores brancas e macias (pipocas) homens □ passam pela transformação do candomblé □ se tornam o que devem ser (homens transformados). Nós homens □ passamos pela transformação, pelo poder do fogo (situação não imaginada – de fora: perder um amor, um filho, ficar doente, perder emprego, ficar pobre; de dentro: pânico, medo, ansiedade, depressão – sofrimentos cujas causas ignoramos) □ homens melhores. Há aqui a integração conceptual entre

o sofrimento do fogo que provoca mudança no milho e os sofrimentos dos humanos que provocam mudanças (positivas, pretende o autor) em suas vidas.

Rubem Alves acrescenta que assim como é necessário aos grãos duros passarem pelo fogo para se transformarem em coisas melhores (em pipocas), também é necessário a nós, homens, que passemos pelas dificuldades, pois senão ficaremos do mesmo jeito (duros) a vida toda. Há também no texto a afirmação de que podemos recorrer aos remédios (apagar o fogo) e que assim o sofrimento seria diminuído, mas que desse modo do mesmo jeito que o sofrimento diminuiria com o uso de remédios, também diminuiria a possibilidade de transformação.

Assim: fogo apagado = menos dor /remédios = alívio da dor sem fogo, sem dor = sem transformação. Em seguida, há no texto uma passagem em que o autor explicita seus pensamentos sobre o que imagina que a pipoca “pense” e “imagine”. Ora, sabemos que pipocas não pensam. Através dessa onomatopéia, fica mais fácil realizar a projeção, pois sabemos que quem pensa é o ser humano, somos nós; isto é estamos aqui, nossa vida, novamente sendo o domínio alvo:

Imagino que a pobre pipoca, fechada dentro da panela, lá dentro ficando cada vez mais quente, **pense** que sua hora chegou: vai morrer. De dentro de sua casca dura, fechada em si mesma, **ela não pode imaginar** destino diferente. **Não pode imaginar** a transformação que está sendo preparada. A pipoca **não imagina** aquilo de que ela é capaz. Aí, sem aviso prévio, pelo poder do fogo, a grande transformação acontece: PUF!! — e ela aparece como outra coisa, completamente diferente, que ela mesma nunca havia sonhado. É a lagarta rastejante e feia que surge do casulo como borboleta voante.

Inclusive, para sustentar e reafirmar que o fogo/ as dificuldades nos transformam em coisas/ pessoas melhores, é utilizada também a referência à Lagarta que vira Borboleta. Aqui, para compreender melhor o que o autor quer nos dizer, nós, leitores, temos que recorrer ao nosso conhecimento de mundo e lembrar que as borboletas são lagartas em sua fase inicial de vida e que, para virar borboletas, passam por um processo doloroso para sair de seus casulos, mas que é esse processo doloroso que faz com que suas asas se fortifiquem e desenvolvam para que possa voar. Uma lagarta que não passa por essas

dificuldades para sair do casulo, que não sofre, que não se esforça, nunca será uma borboleta com capacidade de voar.

Em seguida, no texto, há a afirmação de que o milagre do milho da pipoca, na simbologia cristã é representado pela morte e ressurreição de Cristo e que a ressurreição seria o estouro do milho da pipoca.

Logo: milho □ fogo □ pipoca □ □ □ Jesus □ morte □ ressurreição □ □ □ nós □ dificuldades □ pessoas melhores

Após utilizar as referências ao cristianismo, à lagarta / borboleta, por exemplo, Rubem Alves começa a explicar o que é um piruá: um milho que não vira pipoca, que não estoura. Utiliza inclusive passagens de sua história para explicar tal fato e também acrescenta que em Minas Gerais a palavra piruá é usada para designar a mulher que não se casou. A partir da explicação sobre o significado da palavra piruá, o autor explicita mais uma metáfora e mais uma vez utiliza a figura de cristo para dar ênfase a seu argumento:

Piruás são aquelas pessoas que, por mais que o fogo es quente, se recusam a mudar. Elas acham que não pode existir coisa mais maravilhosa do que o jeito delas serem. Ignoram o dito de Jesus: "Quem preservar a sua vida perdê-la-á". A sua presunção e o seu medo são a dura casca do milho que não estoura. O destino delas é triste. Vão ficar duras a vida inteira. Não vão se transformar na flor branca macia. Não vão dar alegria para ninguém. Terminado o estouro alegre da pipoca, no fundo a panela ficam os piruás que não servem para nada. Seu destino é o lixo.

Assim:

Milho que não estoura (piruá) □ pessoas que não se transformam/
Piruás têm como destino o lixo □ pessoas não transformadas continuarão com suas vidas medíocres de sempre. Na penúltima frase de seu texto, autor afirma que os adultos que voltaram a ser crianças são as pipocas que estouraram, que sabem que a vida é uma grande brincadeira. milhos que viram pipocas passam por transformação □ pessoas que se tornam melhores passam por transformação pipocas □ adultos que voltaram a ser crianças crianças □ pessoas que são felizes (de acordo com o senso comum)

Rubem Alves termina seu texto com uma afirmação que justifica o possível motivo pelo qual ele tenha escrito este texto: *"Nunca imaginei que chegaria um dia em que a pipoca iria me fazer sonhar. Pois foi precisamente isso que aconteceu"*. (essa frase só há na versão digital)

Podemos perceber que, em todo esse texto, através dos argumentos que utiliza e das imagens que evoca que Rubem Alves visa à defesa da tese de que passar por dificuldades é um mal necessário em nossas vidas que nos transformará em pessoas melhores. Para tanto, ele utiliza muitas metáforas, metonímias e projeções.

CRÔNICA 2: O POVO

"Mesmo o mais corajoso entre nós só raramente tem coragem para aquilo que ele realmente conhece", observou Nietzsche. É o meu caso. Muitos pensamentos meus, eu guardei em segredo. Por medo.

Alberto Camus, leitor de Nietzsche, acrescentou um detalhe acerca da hora em que a coragem chega: "Só tardiamente ganhamos a coragem de assumir aquilo que sabemos". Tardiamente. Na velhice. Como estou velho, ganhei coragem.

Vou dizer aquilo sobre o que me calei: "O povo unido jamais será vencido", é disso que eu tenho medo.

Em tempos passados, invocava-se o nome de Deus como fundamento da ordem política. Mas Deus foi exilado e o "povo" tomou o seu lugar: a democracia é o governo do povo. Não sei se foi bom negócio; o fato é que a vontade do povo, além de não ser confiável, é de uma imensa mediocridade. Basta ver os programas de TV que o povo prefere.

A Teologia da Libertação sacralizou o povo como instrumento de libertação histórica. Nada mais distante dos textos bíblicos. Na Bíblia, o povo e Deus andam sempre em direções opostas. Bastou que Moisés, líder, se distraísse na montanha para que o povo, na planície, se integrasse à adoração de um bezerro de ouro. Voltando das alturas, Moisés ficou tão furioso que quebrou as tábuas com os Dez Mandamentos.

E a história do profeta Oséias, homem apaixonado! Seu coração se derretia ao contemplar o rosto da mulher que amava! Mas ela tinha outras idéias. Amava a prostituição. Pulava de amante e amante enquanto o amor de Oséias pulava de perdão a perdão. Até que ela o abandonou. Passado muito tempo, Oséias perambulava solitário pelo mercado de escravos. E o que foi que viu? Viu a sua amada sendo vendida como escrava. Oséias não teve dúvidas. Comprou-a e disse: "Agora você será minha para sempre." Pois o profeta transformou a sua desdita amorosa numa parábola do amor de Deus.

Deus era o amante apaixonado. O povo era a prostituta. Ele amava a prostituta, mas sabia que ela não era confiável. O povo preferia os falsos profetas aos verdadeiros, porque os falsos profetas lhe contavam mentiras.

As mentiras são doces; a verdade é amarga. Os políticos romanos sabiam que o povo se enrola com pão e circo.

No tempo dos romanos, o circo eram os cristãos sendo devorados pelos leões. E como o povo gostava de ver o sangue e ouvir os gritos! As coisas mudaram.

Os cristãos, de comida para os leões, se transformaram em donos do circo. O circo cristão era diferente: judeus, bruxas e hereges sendo queimados em praças públicas.

As praças ficavam apinhadas com o povo em festa, se alegrando com o cheiro de churrasco e os gritos.

Reinhold Niebuhr, teólogo moral protestante, no seu livro "O Homem Moral e a Sociedade Imoral" observa que os indivíduos, isolados, têm consciência. São seres morais. Sentem-se "responsáveis" por aquilo que fazem. Mas quando passam a pertencer a um grupo, a razão é silenciada pelas emoções coletivas.

Indivíduos que, isoladamente, são incapazes de fazer mal a uma borboleta, se incorporados a um grupo tornam-se capazes dos atos mais cruéis. Participam de linchamentos, são capazes de pôr fogo num índio adormecido e de jogar uma bomba no meio da torcida do time rival. Indivíduos são seres morais. Mas o povo não é moral. O povo é uma prostituta que se vende a preço baixo.

Seria maravilhoso se o povo agisse de forma racional, segundo a verdade e segundo os interesses da coletividade. É sobre esse pressuposto que se constrói a democracia. Mas uma das características do povo é a facilidade com que ele é enganado. O povo é movido pelo poder das imagens e não pelo poder da razão. Quem decide as eleições e a democracia são os produtores de imagens. Os votos, nas eleições, dizem quem é o artista que produz as imagens mais sedutoras.

O povo não pensa. Somente os indivíduos pensam. Mas o povo detesta os indivíduos que se recusam a ser assimilados à coletividade. Uma coisa é a massa de manobra sobre a qual os espertos trabalham. Nem Freud, nem Nietzsche e nem Jesus Cristo confiavam no povo. Jesus foi crucificado pelo voto popular, que elegeu Barrabás.

Durante a revolução cultural, na China de Mao-Tse-Tung, o povo queimava violinos em nome da verdade proletária. Não sei que outras coisas o povo é capaz de queimar. O nazismo era um movimento popular. O povo alemão amava o Führer. O povo, unido, jamais será vencido!

Tenho vários gostos que não são populares. Alguns já me acusaram de gostos aristocráticos. Mas, que posso fazer? Gosto de Bach, de Brahms, de Fernando Pessoa, de Nietzsche, de Saramago, de silêncio; não gosto de churrasco, não gosto de rock, não gosto de música sertaneja, não gosto de futebol.

Tenho medo de que, num eventual triunfo do gosto do povo, eu venha a ser obrigado a queimar os meus gostos e a engolir sapos e a brincar de "boca-de-forno", à semelhança do que aconteceu na China. De vez em quando, raramente, o povo fica bonito. Mas, para que esse acontecimento raro aconteça, é preciso que um poeta entoe uma canção e o povo escute: "Caminhando e cantando e seguindo a canção." Isso é tarefa para os artistas e educadores (RUBEM ALVES).

Essa é considerada uma das mais geniais crônicas de Rubem Alves. Tudo o que o autor mais ama, ele abarca nesse texto: teologia, humanidade, civilização, filosofia, artes e educação. Além disso, ele faz uma abordagem muito interessante sobre psicologia de grupo, onde há uma espécie de julgamento do “povo”. Utilizando-se de parábolas, recursos metafóricos, exemplos bíblicos e históricos, Rubem Alves realiza uma crítica amarga ao ser humano, no momento em que este se insere num grupo, no caso, a sociedade como um todo. Para ele, o indivíduo sozinho consegue ter virtude.

Como explicar amontoados de pessoas que se agrupavam em praça pública, para assistirem a sessões de assassinatos e tortura? Para assistirem “bruxas” queimarem? Ou para gritarem “Barrabás”? E hoje ainda vemos grupos que se ajuntam para matar indivíduos que torcem para um time rival, ou para colocar fogo em um mendigo na rua, ou para estuprar uma adolescente em uma festa. Não que o homem seja inocente individualmente mas, sob o anonimato e a proteção do grupo, o homem às vezes se torna cruel:

“Indivíduos que, isoladamente, são incapazes de fazer mal a uma borboleta, se incorporados a um grupo tornam-se capazes dos atos mais cruéis. Participam de linchamentos, são capazes de pôr fogo num índio adormecido e de jogar uma bomba no meio da torcida do time rival. Indivíduos são seres morais. Mas o povo não é moral. O povo é uma prostituta que se vende a preço baixo”

Há uma imagem (errada) que temos do povo: a imagem do homem simples capinando sua roça para subsistência ou a da mulher que cozinha o pouco de comida que tem para seus filhos. As imagens, em si, não são incorretas. Nem os indivíduos que vivem de modo tão simplório. Mas entender a sociedade, ou o povo, como um agrupado de pessoas simplórias que são exploradas por companhias, aristocracias, burguesias, ou por políticos corruptos não está correto. O povo também é quem permite todas essas injustiças. De onde vem a cultura do “jeitinho” ou da “lei de Gerson”, ou da alienação, ou do “a culpa é toda deles”.

A Bíblia desde o Gênesis até o Apocalipse fala de “povos” e sociedades que erraram. E erraram demais. O povo pré-diluviano. O povo de Sodoma e Gomorra. O povo de Israel. O povo das 7 Igrejas do Apocalipse. Sempre que há um povo, há registro de erros graves. A isso, registra-se talvez algumas poucas exceções: lampejos de bons momentos do povo de Israel, e a Igreja Primitiva. E é interessante que, em sua crônica, Rubem Alves, qualifica alguns momentos em que “o povo fica bonito”, especialmente quando guiado por pessoas e sentimentos especiais.

O povo de Israel teve seu auge quando guiado pelo homem mais sábio de todos os tempos. A Igreja Primitiva era guiada por um sentimento singular de altruísmo e abandono das coisas deste mundo em prol de algo muito maior. Quando Rubem Alves diz “isso é tarefa para os artistas e educadores”, consigo compreender totalmente a importância que estes dois têm na sociedade de hoje. Se os artistas são sensíveis às questões que realmente são importantes, eles são capazes de alertar o povo para tais.

Já em relação aos educadores, digo que este pode ser o grande diferencial das sociedades contemporâneas. Isso porque a educação tem poder transformador, em tornar pessoas do povo, em cidadãos. Rubem Alves, como um grande educador, entendia bem disso. Uma sociedade que valoriza o estudo é uma sociedade que evolui e aprende com os erros do passado. Uma sociedade que tende a não queimar pessoas e livros em praças públicas. E que tende a gerar, ler, entender, aceitar ou refutar grandes pensadores como o cidadão brasileiro Rubem Alves, sem precisar que isso se torne uma verdadeira guerra religiosa.

4. DESAFIOS E CARACTERÍSTICAS DAS CRÔNICAS DE RUBEM ALVES

4.1 A VISÃO DE RUBEM ALVES SOBRE EDUCAÇÃO

Penetrar no universo das obras de Rubem Alves, conhecendo seus contos, metáforas, histórias, parábolas, é mergulhar nos significados que ele sugere, com seu jeito próprio de dizer, de forma simples, o que está posto na realidade e no movimento da vida. Rubem Alves pode ser interpretado de várias maneiras, tais como: teólogo, filósofo, psicanalista, cronista, mas, sobretudo, pode-se dizer que ele é um apaixonado pela educação e que sua visão sobre ela vai além dos muros da escola. Segundo ele: Minha estrela é a educação. Educar não é ensinar matemática, física, química, geografia, português. Essas coisas podem ser aprendidas nos livros e nos computadores. Dispensam a presença do educador. Educar é outra coisa... O educador é um corpo cheio de mundos. (ALVES, 2002). As ideias de Rubem Alves sobre a educação são feitas a partir do seu olhar crítico-reflexivo sobre os modelos educacionais que vigoraram no Brasil até os dias de hoje e que, de certa forma, atestam o fracasso do sistema para se produzir uma aprendizagem eficiente. Como ele próprio chegou a afirmar em várias ocasiões, a escola anula o desejo de conhecer e a fome de saber que todo ser humano tem. Para se entender as propostas pedagógicas dele é preciso ter em mente os aspectos que ele valorizava no ato de educar e aprender. Rubem Alves sempre dá um grande valor ao corpo e a linguagem. (Brasil, 2013). Ele pensa a educação a partir da humanização, pois para ele, é preciso viver, sentir a beleza, a alegria, a liberdade que a capacidade de se deslocar e viajar no pensamento, que todo ser humano vivencia como uma dádiva de Deus. Sobre essa questão central em suas obras, a educação, Brasil (2013) considera: Rubem Alves pensa a vida, a educação, a escola, a sociedade, e o ser humano a partir da antropologia do corpo.

4.2 A CRÍTICA DE RUBEM ALVES A EDUCAÇÃO TRADICIONAL

4.2.1 Sobre o vestibular como sombra que paira sobre todo o Sistema Educacional

Nesse capítulo serão apresentadas as críticas de Rubem Alves ao sistema educacional que utiliza a educação tradicional como diretriz para seus métodos. O autor através de contos e crônicas discorre com simplicidade suas vivências cotidianas com alunos, professores e pais em todo processo educacional. Diferente de outros críticos, ele não se limita a olhar o espaço físico da escola, por acreditar que a educação se estende para além desta. Um exemplo dessa forma de expressão da crítica pode ser percebida no conto "O país dos dedos gordos". Sendo inspirado em "Bela Adormecida" apresenta uma princesa que recebe a maldição de ter o dedo seu-vizinho engordado exageradamente. Para não sofrer qualquer tipo de discriminação, o rei passa a submeter os meninos do reino a exames vestibulares onde, recebe o prêmio (participar de um baile onde será escolhido o candidato apto a se casar com a princesa) quem mostrar a maior semelhança com a maldição sofrida por ela. No reino onde antes ter uma vida alegre era o principal objetivo, passa agora a ser visto como algo supérfluo. O novo estilo de vida resume-se em ter a carga dobrada de trabalho para pagar cursinhos e orações em prol do sucesso de alcançar a tal característica de ter o dedo gordo. O desfecho acontece quando a princesa, insatisfeita com todos os candidatos do vestibular, decide confessar para o rei que achava os candidatos chatos porque só sabiam falar de dedos grossos e preferia um moço de dedo fino que fosse alegre e pudesse alegrá-la.

O rei então, percebe o erro que cometeu ao influenciar diretamente o modo de vida de todos priorizando algo particular e familiar que resultou em muita tristeza para o seu povo. Todos sentiram que perderam tempo, não receberam nenhuma premiação e não desfrutaram a alegria de viver. Aqui Rubem Alves explicita uma de suas principais críticas: todo o processo que envolve os exames vestibulares. Esse posicionamento é reiterado diversas vezes em seus textos. Escola é máquina de destruir crianças. Nas escolas as

crianças são transformadas em adultos. É isso que todos os pais querem: que os filhos sejam produtivos. Como ficam felizes quando eles passam no vestibular! (ALVES, 2010, p. 37). Segundo o autor o vestibular do Brasil influencia todo o sistema educacional. Os conteúdos exigidos por essas avaliações estabelecem padrões de conhecimento. Tais padrões são selecionados por professores especialistas em cada área levando as avaliações a volumes excessivos de informações. Os professores que preparam as questões para os exames vestibulares, cada um mergulhado nas particularidades da sua própria disciplina, nem de longe imaginam que, ao elaborar uma questão, estão determinando os rumos da educação no Brasil (ALVES, 2013, p.16). O autor acredita que se esses profissionais fossem submetidos aos exames vestibulares a possibilidade de fracasso seria considerável, tendo em vista a quantidade de informações específicas e exageradas que tais avaliações exigem. Ele define o conhecimento como algo prazeroso ou utilizado como ferramenta na vida. Sabendo que o vestibular é uma avaliação dos conhecimentos nos conteúdos adquiridos pelo candidato, e que os conteúdos exigidos no vestibular não se aplicam as características do conhecimento prazeroso, o que acontece é um descarte imediato por parte do cérebro após a sua utilização. Analisando essas informações refletimos sobre a importância de rever as exigências dos conhecimentos exagerados nos vestibulares, á que os conteúdos trabalhados em boa parte do sistema educacional são embasados nesses exames. Rubem Alves afirma que é necessário rever os métodos utilizados na tentativa de que a educação tome novos rumos e o conhecimento acumulativo dê espaço ao prazer pelo aprendizado. Entretanto a solução de modificar os padrões de conhecimento nesses conteúdos não é suficiente para resolver o problema. Ele apresenta como exemplo um episódio envolvendo a UNICAMP, que aplica um dos vestibulares mais disputados e difíceis do país. A Universidade enviou uma mensagem as escolas com a intensão de modificar os padrões tradicionais de ensino: Não queremos alunos que saibam de cor os mapas e seus caminhos já conhecidos. Para isso basta ter boa memória. Queremos alunos que, sabendo a "linguagem" dos mapas sejam capazes de encontrar caminhos em mapas nunca vistos. (ALVES, 2013, p. 22).

As avaliações foram bem-sucedidas. Porém, ainda que os resultados tenham sido positivos o problema com o número de vagas não foi solucionado permanecendo assim o mesmo percentual quantitativo no processo de exclusão. Vestibulares: tanto esforço, tanto sofrimento, tanto dinheiro, tanta violência à inteligência. O que restou no seu corredor de macarrão de tudo o que você teve de aprender? (ALVES, 2010, p. 50). Existem sofrimentos que fazem sentido. Sofrimentos que ao final trazem prazer. O final das dores de parto tem como recompensa o sonho realizado de ter um bebezinho. Sofrimentos sem sentido, são aqueles que não trazem nada além de si mesmos, não terminam com alegria ou recompensa. Nesse contexto Rubem Alves apresenta suas críticas ao sofrimento inútil dos vestibulares. Além disso, ele afirma que desde a entrada no sistema escolar, em tenra idade, a criança é exposta a pressões e exigências de conhecimentos que futuramente serão 18 testados no vestibular. É forçada a aprender conceitos abstratos e sem utilidade. Ignorasse a necessidade de aprender na prática sobre as ferramentas para viver no mundo. Após o período do vestibular, o jovem se vê em duas situações: passa no vestibular e descarta imediatamente todo conhecimento que foi forçado a adquirir ou não passa no vestibular, descarta todo conhecimento inútil, fica sem a promessa da faculdade e sem nenhum saber ou ferramenta para seguir a vida. Rubem Alves avalia o conhecimento transmitido pelo sistema tradicional como inútil. Um exemplo da vivência do autor com o vestibular foi o sofrimento de sua filha no processo de estudos para os exames. Ele a consolava dizendo que, 2 meses após o vestibular, ela esqueceria tudo o que detestava. Esta afirmação está fundamentada em seu conceito de que a memória inteligente só carrega aquilo que é útil ou dá prazer. Os conteúdos exigidos no vestibular são acúmulo de conhecimentos que não fazem sentido para os jovens. Não são utilizados. Mesmo sendo verdadeiros, esses conhecimentos não são práticos. A Ciência da navegação, não faz sentido para moradores de montanhas. O conhecimento da construção de iglus não faz sentido para quem mora no deserto. Rubem Alves reflete sobre todo conhecimento que adquiriu no período escolar, e que agora foi esquecido. Não teve utilidade, afinal a memória mora na ação. Se um teste fosse feito com alunos, professores universitários e de cursinho um tempo após o vestibular, muitos conhecimentos exigidos não seriam lembrados. São exigências sem

inteligência, tolas. Não faz sentido obrigar jovens a acumular conhecimentos que não são usados como ferramentas na vida. O autor argumenta sobre a afirmativa lançada por alguns de que o aluno eventualmente utilizará aqueles conhecimentos na sua vida, portanto devem aprendê-los. O cérebro é comparado a uma caixa de ferramentas que guarda os conteúdos trabalhados na escola. Os inteligentes são os que carregam poucas ferramentas e descartam aquelas que não são úteis. A sabedoria está em saber procurar as ferramentas e saber utilizá-las. A vida do aluno que só tem ferramentas é triste, pois ele precisa também de prazer. Viver bem é exercitar a sensibilidade. As ferramentas que têm como objetivo gerar prazer, não tem sentido se não forem utilizadas e apreciadas pelos resultados. O violino só tem sentido quando é apreciado pela música que entoa, a panela só é útil quando se aprecia o alimento cozido nela. A educação precisa ensinar para sensibilidade, para os prazeres. Rubem Alves continua dizendo que as ferramentas que não geram prazer de nada servem, e ocupam espaço na mente se não são usadas para o seu fim. O que pode acontecer é uma utilização mecânica. O aluno utiliza e não faz ideia de como fez para a ferramenta funcionar. Não houve reflexão. Ele critica a educação tradicional em que na escola a criança aprende sobre os grandes artistas, mas não sabe apreciar obras de arte, aprende sobre o ciclo da vida, mas não vivencia a emoção do nascimento de um filhote.

4.3 SOBRE GRAMÁTICA, LITERATURA, MATEMÁTICA E POLÍTICA

Ao apresentar suas críticas sobre a inutilidade do ensino de gramática pela educação tradicional, ele conta sobre as cartas que recebia sobre os livros infantis que escreveu. Relata a história de uma carta escrita por um menino de nove anos que dizia que aprendeu sobre liberdade no livro escrito pelo autor. Porém estava frustrado por nunca poder ter a chance de vivenciar tal liberdade, já que sua professora o aprisionava cobrando apenas temas como dígrafos e encontros consonantais. Rubem Alves descreve a oposição da poesia e emoção da leitura versus a anatomia gramática do texto. O prazer da leitura não pode ser avaliado, é subjetivo. Mas o professor é pressionado a seguir normas e exigências superiores, desse modo precisa avaliar os dígrafos,

ditongos, encontros consonantais... A educação tradicional vê a Literatura como um conjunto de expressões gramaticais, que podem ser sintaticamente analisadas e anatomicamente descritas. Conclui assim que esse processo não desperta o prazer, portanto, não é possível o gosto pela leitura e Literatura. A consequência é que a Literatura passa a ser odiada, pois é objeto de conhecimento científico, que deve ser avaliado no vestibular. A e 22 inventar e errar. Somente dessa forma o escritor literário conseguirá genuinamente expressar aquilo que sente e necessita. As palavras vindas do coração, são vivas, tem vontade própria e fazem o que querem. Já as palavras corretamente escritas por supervisão da gramática, estão mortas, precisam ser vistas como em necropsia, a espera de serem utilizadas inertes como estão, colocadas cuidadosamente na avaliação. Em suma, Rubem Alves traz a crítica de que a gramática retira o prazer da leitura. Ela se propõe apenas a restringir a Literatura, e a servir de mais um item para seleção no vestibular. Nesses exames onde só recebe a aprovação o candidato que faz o uso correto da gramática, ignorando a própria essência da Literatura. Leiam o Manoel de Barros.

Os livros dele não existiriam se tivessem que passar por revisores armados de Aurélio. Haverá título mais doido que O livro das ignorâncias. O revisor corrigiria para O livro das ignorâncias (ALVES, 2012, p. 55) Além de críticas ao ensino da gramática, há críticas a metodologia utilizada pela educação tradicional ao ensino da Matemática. Ele relata as experiências que teve com a sua filha nas atividades de casa com problemas matemáticos. Conta que sempre incentivava a imaginar caminhos diferentes para obter as respostas. Todas as vezes que isso acontecia, a filha se recusava a testar as novas formas de solucionar os problemas, afirmando que só havia uma forma correta. A forma aceita e ensinada pela professora na escola. O autor compara essa história com o que acontecia no catequismo religioso onde dava-se a resposta com o objetivo de ter o direito de cobrar exatamente o que foi ensinado. E sem qualquer questionamento ou reflexão, alcançava o sucesso aquele que, ao fazer repetições incansáveis do conteúdo, dava a resposta esperada. A crítica de Rubem Alves é de que a Matemática que tem como riqueza a multiplicidade de soluções para um mesmo problema é restringida na educação tradicional para uma única solução.

O saber já testado tem uma função econômica: a de poupar o trabalho, a de evitar os erros, a de tornar necessário o pensamento. Assim, aprende-se para não precisar pensar. Sabendo-se a receita, basta aplica-la quando surge a ocasião. (ALVES, 1994, p. 23) Em uma nova experiência com as práticas do cotidiano escolar, Rubens Alves conta sobre um episódio com sua neta Mariana. Ela tinha orgulho de estar no pré A. Um dia, ao chegar em casa contou que precisava descobrir o que significava a palavra "Política". Imediatamente o autor pensa hipoteticamente na neta e as amigas discutindo sobre o assunto com as bonecas em uma roda sobre política. Afinal só se pode definir algo quando se vive e se pode discutir Eis que ele fica com raiva das escolas que proporem conhecimentos sem sentido. Conhecimentos que não fazem parte da vida das crianças. Diz que tem certeza que a escola não gosta de crianças, afinal, dar um trabalho de política para uma criança de seis anos é dar picanha a um bebe. Ao final ele conversou com a neta sobre política, e ela disse que não entendeu nada, e ele considerou que afinal, foi melhor assim.

O autor constata que descobriu uma lacuna em seus conhecimentos e seu trabalho de contos. Diz que não sabia nada sobre a vida amorosa das estrelas do mar. Descobriu quando seu filho, pai da sua netinha, estava revirando enciclopédias em busca dessas informações para um trabalho escolar. A gente aprendia olhando e pensando os objetos que habitavam o mesmo espaço que nós. E foi assim que eu equivocadamente, elaborei um princípio pedagógico, que diz que a aprendizagem acontece no espaço habitado, espaço onde crianças, sensações, sentimentos, bichos, coisas, ferramentas, cenários, situações, pessoas e atividades acontecem e formam o mundo. Eram os objetos do cotidiano, a gente não precisava de enciclopédia para fazer pesquisa. Pesquisa se fazia com os cinco sentidos e a curiosidade (ALVES, 2012, p.154) Rubem Alves reflete que na sua época de criança, desconhecia a existência das estrelas do mar e por isso, ser ensinado sobre a vida amorosa delas, não havia sentido. Mas galinhas, faziam parte de seu cotidiano, e através delas ele aprendia diversos saberes: política, Biologia, sexualidade. Não só a vida amorosa das galinhas lhe era comum, mas também de moscas e de cachorros. Seu cotidiano era a sua enciclopédia. Diferente do cotidiano da sua neta que aprende por pesquisas abstratas. Ele afirma que há

diferenças entre suas crenças pedagógicas de aprendizado pela experiência, e as crenças pedagógicas modernas que dizem que o aprendizado acontece a partir da leitura. A leitura pode ser "emburrecedora", pois se gastarmos todo o tempo lendo não sobrar tempo e espaço para refletir. A prática da leitura sem reflexão abre mão dos próprios pensamentos para se pensar o do outro.

4.4 SOBRE OS EDUCADORES, FERRAMENTAS E MEMORIZAÇÃO.

Rubem Alves conta que quando aluno, as professoras ensinavam que o Brasil, no futuro, seria um país grandioso tendo em vista a riqueza de matéria prima. Informação equivocada! Ele reflete sobre o fato de o Brasil ser um país imenso repleto de matérias primas com muito potencial e pouco pensamento. Não se sabe o que fazer com tudo isso. O fato do país ser rico causou a falsa ideia de que não se precisava pensar no que fazer com toda essa riqueza. Ele apresenta a figura de linguagem de um dono de loja de tintas que não teve garantida por esse fato a habilidade de ser pintor. A escola tem o papel de levantar a curiosidade, de aguçar o questionamento e não de dar sempre as respostas. Assim como uma ave precisa primeiro ficar de pé e só depois inicia os seus ensaios para alçar voo, também o aluno tem o direito de dar os primeiros passos sozinhos na busca pelo conhecimento.

A satisfação de encontrar as 24 respostas, garantirá a sensação de êxito, dificilmente sentida quando a pergunta vem acompanhada pela resposta. O aprendizado toma a forma nas ações simples como: se comunicar, andar de bicicleta e amarrar os sapatos. Todas essas ações foram tão bem aprendidas que passaram da cabeça para o corpo. O corpo não precisa de teorias para executar os movimentos. Pensar é voar sobre o que não se sabe. Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas. Não para ensinar as respostas mas para ensinar as perguntas. (ALVES, 1994, p.98) Rubem Alves levanta críticas as escolas por serem locais de deformação, onde as crianças saem cheias de conhecimento e sem saber pensar. Para ele educar é ensinar a pensar. Existe diferença entre ter um diploma, saber muito sobre um assunto e saber questionar todo conhecimento que se tem sobre ele. É um problema que ocorre na escola com as crianças e chaga ao ensino superior. O problema não pode ser resolvido

com adultos que já foram deformados quando crianças. Deve-se buscar a solução nos pequenos, naqueles alunos que estão começando a pensar. Crianças devem ser ensinadas em seus universos, em suas casas. Para serem educadas, dentro daquilo que as cerca e interessa. A casa aguça nas crianças o que elas necessitam para pensar. Desperta o desejo do conhecimento e incita os questionamentos sobre a casa e seus objetos. Primeira lição para os educadores: a grande questão não é ensinar as crianças é aprender delas. Quando ainda não sofreram influências na escola e não estão deformadas, o pensamento nasce, e a inteligência surge, estimulada pelo mundo que as cerca. Com as crianças aprende-se a pensar, a questionar, a olhar ao redor, não só para aprender o que é, mas para ser educado sobre o que mais poderia ser.

Ao refletir sobre a situação dos professores, ele conclui dizendo que são reféns do sistema. São pagos para ensinar sobre o que se formaram. Não têm autonomia para escolherem quais conteúdos serão apresentados. Veem-se obrigados a seguir os conteúdos programáticos escolhidos pelo sistema. Você foi contratado para ensinar uma disciplina e você ganha para isso. A escolha do programa não foi sua. Foi imposta. Veio de cima. Talvez você tenha ideias diferentes. Mas isso é irrelevante. Você tem de ensinar o que foi ordenado. Pelos resultados do seu ensino você será julgado e disso depende o seu emprego. Se os seus alunos não aprendem, sistematicamente, é porque você não tem competência. (ALVES, 2012, p. 109).

Os alunos são afetados diretamente. Não são avaliados pelas suas capacidades de utilização dos conteúdos na forma prática, no mundo real. Eles são avaliados pela quantidade de conteúdos que são capazes de memorizar. Na educação tradicional, a memorização é o principal meio para o sucesso escolar. Os alunos questionam a razão de estarem sendo cobrados por determinados conteúdos. A resposta é que futuramente servirá para algo e não servindo para nada, servirá para passar no vestibular. O sistema tradicional seleciona os conteúdos programáticos e esses tornam-se o centro da educação. A memorização desses conteúdos servem para passarem nas avaliações. Os professores devem se render aos conteúdos estabelecidos para sua disciplina, e nunca se desviar deles. Alunos devem se render aos

conteúdos estabelecido pelo professor da disciplina e nunca se esquecer deles. O sistema exige do professor bons resultados, que são reflexos direto da avaliação do aluno. Espera-se que em curtos períodos, o aluno consiga repetir com exatidão as respostas ensinadas pelo professor. A inteligência focada na memorização não desperta prazer, é inconsistente.

A criança pode até ser capaz de decorar e repetir todos os conteúdos trabalhados na escola. Mas do que vale essa prática se não sabem quais as suas aplicações na vida? É possível que os alunos acumulem montanhas de conhecimentos que os levarão a passar nos vestibulares, sem saber o seu uso. Como acontece com os "vasos comunicantes" que qualquer pedreiro sabe o nome. O pedreiro seria reprovado na avaliação escolar, mas construiria a casa no nível certo, Mas você não é culpado. Você é contratado para ensinar a disciplina. (Ibidem, p. 110) A educação deve fornecer ferramentas e formas de utilizá-las para suprir as necessidades vitais do corpo. Suprir necessidades de viver e de ter prazer. Os conteúdos de cada disciplina devem servir para serem aplicados na vida real do aluno. Ele critica a escola por não alcançar a capacidade intelectual máxima dos seus alunos. A escola parece não se importar se os conteúdos escolhidos servirão para serem colocados em prática. Isso é facilmente percebido através das avaliações. O processo de avaliação dos alunos é curioso. Imagine uma pessoa que conheça uma série de ferramentas, a forma como são feitas, a forma como funcionam – mas não saiba para que serve. Os saberes que se ensinam nas escolas são ferramentas. Frequentemente os alunos dominam abstratamente os saberes, sem entretanto saber a sua relação com a vida. (ALVES, 2012, p. 109).

Além disso, ao perpetuar a memorização como forma de conhecimentos, o sistema tradicional inviabiliza o estudo dos objetos em sua interdisciplinaridade. A fragmentação dos saberes é necessária para que cada disciplina trabalhe sua resposta específica e não relacionada. O professor é cobrado a ensinar e avaliar fatos isolados e desconexos, passíveis de serem decorados. Os conteúdos selecionados se agrupam dentro de disciplinas específicas e fragmentadas. Um objeto ou conteúdo não se limita a Matemática, Biologia, português ou a música. O mundo não é só feito de uma disciplina e as Ciências não são isoladas. Devese estudar o mundo e seus objetos de forma totalitária. Que se aprofunde principalmente o que faz parte

da vida do aluno, e a partir dali se explore os conhecimentos científicos e artísticos. 26 Os currículos, só agora, muito depois da hora, estão começando a falar de interdisciplinaridade. Interdisciplinaridade é isso: uma maçã é, ao mesmo tempo, uma realidade Matemática, física, química, biológica, alimentar, estética, cultural, mitológica, econômica, geográfica, erótica. Mas o fato é que você é o professor de uma disciplina específica. Sai ano entra ano, sai hora entra hora, você ensina aquela disciplina. A disciplina é o deus a que você e os alunos devem se submeter (ALVES, 2012, p. 111).

Os conteúdos trabalhados na escola são pautados no que o sistema julga importante e não necessariamente nas necessidades dos alunos. Para o professor que estuda, vive, respira sua disciplina é óbvio a razão pela qual o aluno deve estudá-la e aprendê-la. Para o aluno que ainda está imerso em seus prazeres e descobertas pessoais, esses motivos não são tão óbvios assim. O especialista que só conhece sua disciplina só é capaz de falar sobre ela. Para sobreviver precisa ensinar sobre a sua especialidade. Pois é o único trabalho que pode realizar. Porém a tarefa da educação é desenvolver os órgãos dos sentidos, aguçar as percepções naturais. Tendo seus sentidos sensíveis, os jovens terão curiosidade e desejo por aquilo que os cerca e por aquilo que a escola apresenta. Assim a prática do aprender e ensinar se baseará, não em economia emprego ou vestibular e sim, na essência humana de desejar saber e aprender porque deseja. No contexto educacional envolvendo avaliações, Rubem Alves diz que deveria existir um controle de qualidade da educação.

O controle de qualidade da educação está presente no corpo e comportamento dos alunos. O ideal seria que ela alcançasse a maior aprovação nos testes de qualidade. Os resultados das avaliações utilizados atualmente não necessariamente refletem o desempenho da educação na vida dos alunos. Não necessariamente o melhor aluno conseguirá se sair bem nos problemas diários da vida. Não necessariamente será o mais inteligente da turma.

CONCLUSÃO

Nas crônicas analisadas, é possível perceber os vários efeitos de sentidos criados a partir das estratégias. Pudemos confirmar, por meio das análises, a hipótese de que o efeito persuasivo é mais facilmente alcançado quando os textos “apelam” para a experiência de vida do leitor e usam metáforas e metonímias como instrumento pedagógico. Verificamos que as metáforas, as metonímias e as projeções que esperávamos encontrar nos textos, realmente estão lá cumprindo seus papéis de tornar a argumentação mais efetiva. Sendo assim, a função pedagógica de tais textos é alcançada. Pudemos notar, também, que a razão da utilização das projeções é concretizar aquilo que é abstrato e atingir o "cérebro emocional" das pessoas. Assim, o texto exerce sobre o leitor um poder maior de atração e até mesmo de persuasão, onde a argumentação é trabalhada do ponto de vista da razão e da emoção e por isso podemos encarar tais textos como persuasivos. A religiosidade é também presente em suas crônicas e usada como estratégia para a persuasão. Utiliza-se também muito de parábolas, de linguagem figurada, histórias, “provas” científicas, constatações...

As projeções, metonímias e metáforas são utilizadas para persuadir o leitor a “aceitar”, “concordar” com as ideias expressas. Sobre as figuras retóricas Abreu (2005) diz: “*As figuras retóricas são recursos linguísticos utilizados especialmente a serviço da persuasão. [...]*

[pois] *possuem um poder persuasivo subliminar, ativando nosso sistema límbico, região do cérebro responsável pelas emoções.*” (p.105)

Ao contar histórias dentro de suas crônicas, ele acaba construindo vários “entimemas” para envolver o leitor. Contar histórias (parábolas), utilizar metáforas (que muitas vezes são criadas por ele) é uma estratégia argumentativa de que ele se vale. Suas crônicas são argumentações em que ele defende uma tese. As parábolas são sempre construídas a partir do *blending* e, juntamente com as projeções, são utilizadas para que o entendimento da mensagem seja facilitado ao leitor.

A mensagem de cada crônica, por sua vez, é expressa muitas vezes por meio de metáforas e metonímias que são baseadas em nossa experiência. As imagens (metáforas) utilizadas não são arbitrárias, pelo contrário, são

baseadas no conhecimento e na experiência em relação ao dia-a-dia e às partes do nosso corpo. O significado final dos textos lidos está na compreensão que o leitor fará deles, desse modo pode-se dizer que o significado está apenas induzido no texto e o significado total só existirá ao passar pela compreensão do leitor.

Para Lakoff e Johnson (1980), a metáfora serve para promover entendimento, projetando um conceito sobre outro. O que acontece no caso das crônicas analisadas é que nós, leitores, nos projetamos como o alvo das palavras do autor e tomamos os ensinamentos como escritos para nós.

O domínio alvo das projeções que fazemos ao ler as crônicas é nossa vida pessoal. A mensagem fica mais gravada na cabeça do leitor, pois o autor cria uma imagem e a projeta a defesa de sua tese. Construído por meio de parábolas e projeções o texto exercerá sobre o leitor um poder maior de atração.

O processo de projeção permite que valores sejam transferidos do domínio de origem para o domínio alvo, e através dos *blendings* conceptuais, pelas metáforas utilizadas, o texto vai ficando mais compreensível para o leitor. Em muitos momentos, *blendings* vão sendo criados durante a argumentação presente em cada crônica. No caso dos textos analisados, a função dos processos de projeção (*blendings*) é pedagógica e argumentativa, isto é, utiliza-se a projeção para tornar a compreensão do que está sendo dito mais fácil ao leitor e para conseguir um melhor efeito argumentativo do texto.

De acordo com Abreu “[a] principal função [dos textos literários quando utilizam os processos de projeção] é provocar o estranhamento, a emoção estética. Para isso, em vez de utilizar uma linguagem mais direta e usual, o escritor lança mão de imagens, levando seus leitores a abrir espaços mentais dentro dos quais tem de construir relações diversas do senso comum, matizando o entendimento de um fato com novas cores e sentimentos.” (ABREU, 2008, p.83).

Nota-se que os processos de projeção (*blendings*) utilizados nas crônicas tiveram, segundo ABREU (2008) a função pedagógica, cujo objetivo é trazer clareza ao texto, isto é, torná-lo mais didático e mais simples ao leitor.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. ***A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir***. Campinas: Papirus, 2001.
- ALVES, Rubem. ***Estórias de quem gosta de ensinar: o fim dos vestibulares***. 13^o edição. Campinas-SP: Papirus, 2013.
- ALVES, Rubem. ***Conversas sobre educação***. 12^o edição. Campinas-SP: Papirus, 2010
ALVES, Rubem. ***Por uma educação romântica***. 9^o edição. Campinas-SP: Papirus, 2012
- ALVES, Rubem. **“O homem deve reencontrar o paraíso”**. In ***Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação***. São Paulo: Edições Loyola, 1999
- CANDIDO, Antonio. **“A vida ao rés-do-chão. In: SETOR de Filologia da Fundação Casa de Rui Barbosa”**. *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Ed. da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto**. In: MARCUSCHI & XAVIER (Orgs). *Hipertextos e Gêneros Digitais*. 2^a ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005
- COSTA, Marcos Antonio. **Estruturalismo**. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de Linguística*. 1^a.ed., São Paulo: Contexto, 2009
- COUTINHO, Afrânio. **Ensaio e crônica**. In: COUTINHO, Afrânio; COUTINHO, Eduardo de Faria (orgs). *A literatura no Brasil*. 4 ed. São Paulo: Global, 1997.
- D’ONOFRIO, Salvatore. **“Crônica”**. In *Teoria do texto: prolegomenos e teoria da narrativa*. São Paulo: Atica, 1999
- GALEMBECK, Paulo de Tarso. **A Linguística Textual e Seus mais recentes avanços**. In: *Cadernos do IX Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. IX:05, p. 68-76 (UERJ-RJ). Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/index.htm>>; Acesso em: 16/008/2016.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. ***Introdução à linguística textual***. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz. **A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual**. IN.: KOCH, Ingedore (org.). *Gramática do português falado*. Campinas: Ed.Unicamp, 1997, vol IV
- MOISÉS, Massaud. ***A criação literária***. Prosa. vol. II, 16^a ed. São Paulo: Cultrix, 1998

KENEDY, Eduardo. **Gerativismo**. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de Linguística*. 1ª.ed., São Paulo: Contexto, 2009

KOCH, Ingedore G.V. **Linguística Textual: Quo Vadis?**. In: *Revista Delta*, edição especial, 2001.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Introdução à Linguística Textual: Trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LIMA, Manoel Nilson de. **Linguística Textual e Seus Avanços**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/16368/1/LINGUISTICA-TEXTUAL-E-SEUSAVANCOS/pagina1.html>>. Acesso: 06/09/2016.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). Introdução. In: **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2006

NOGUEIRA Jr. Arnaldo. **Resumo Biográfico e Bibliográfico de Rubem Alves**. 2013. Disponível em: http://www.releituras.com/rubemalves_bio.asp Acesso em: 02 de Novembro de 2016

OLIVEIRA, Aline Cristina. **CRÔNICA: UM GÊNERO MENOR? INDAGAÇÕES ACERCA DO TEXTO LÍTEROJORNALÍSTICO**. In: II Colóquio de Pós-Graduação em Letras. Disponível em: www.assis.unesp.br/coloquioletras. acesso em 28 de Outubro de 2016

RESENDE, Beatriz. **Cronistas do Rio**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e Textualidade**. 2ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.